

CURRÍCULO

**Para Rede Pública
Municipal de Ensino
de Cascavel**

**VOLUME I
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Leonaldo Paranhos da Silva

Prefeito Municipal

Marcia Aparecida Baldini

Secretária Municipal de Educação

Rosane Aparecida Brandalise Corrêa

Diretora do Departamento Pedagógico

Francisca de Carvalho Rojo

Diretora do Departamento de Informação
e Administração da Rede Escolar

Miriam Jaqueline de Araújo Carlotto

Diretora do Departamento de
Planejamento, Gestão e Finanças

GRUPOS DE TRABALHO

ASSESSORIA GERAL

Profa. Dra. Lucineia Maria Lazaretti
Profa. Dra. Silvana Lazzarotto Schimitt

COORDENAÇÃO GERAL

Cleonice Rodrigues de Souza
Rosane Aparecida Brandalise Corrêa

Fundamentos Teóricos

Aspectos Históricos e Legais da Educação Infantil, Pressupostos Filosóficos,
Desenvolvimento Humano e Pressupostos Pedagógicos.

Consultoras:

Profa. Dra. Lucineia Maria Lazaretti
Profa. Dra. Silvana Lazzarotto Schimitt

Colaboradores

Ana Cristina Gottardo Buss	Maria Helena Wzykovski
Andressa Correia Lauers	Maria Inês da Silva Correia
Claudia Pagnoncelli	Marinalva Fátima Diana Silva
Cleide Gomes dos Santos	Mary de Oliveira Lima
Cristiane Aparecida Ribeiro Bueno	Maxsoel Schmidt
Débora Angélica Stratmann Santos	Mayara dos Santos
Deli Lemos dos Santos	Monica Zelinski Beal
Edinéia dos Santos Rocha	Nássara Regina Claro
Elaine Margarida Comissio	Odair Betim do Prado
Eliane Theinel Araujo Silva	Oneide Aparecida Balastrelli Zanettin
Elizane Cordeiro Severino da Rocha	Osineia de Jesus Santos Stiegelmaier
Elizangela Silva Carozzi	Prescila Daga Moreira Sgarioni
Flávia dos Santos Poerschke	Rosa Cleide Marques Machado
Genevieve Bagatin	Rosane Aparecida de Silva
Graciely Vergina Weissheimer	Rosangela Lourini Orsato
Bergmann Francisquetti	Rosangela Maria Casagrande
Ilaine Cardoso Bezerra	Rosenéia de Souza Pedro
Ilda de Fátima de Lourdes Oliveira	Samara Marini de Souza
Janaina Macioszek Pierozan Tavares	Sandra Aparecida Bolake
Keila Michele Joharm	Santina Alberton
Kelley Adriana de Oliveira Stepanha	Silvana Batista de Souza Gonçalves
Kleiton Linhares	Silvana Ferreira Messias
Leonete Dalla Vecchia Mazaro	Silvana Grisotti Effgen
Leriane Aline Fabris Oliveira	Simone Cachuba Cecato
Lidia Bukovski	Tânia Pereira da Silva Sens
Lidiane Gomes Rezende	Vanessa Selzler André Luiz Pacheco Miranda
Lucinéia da Silva Melo Ribeiro	Vileide Pereira Guimarães
Márcia Aparecida Albano	Vilmar Inácio Scherer
Marcia Cristina Hoppe	

Arte

Consultora:

Profa. Ma. Andrea Pessutti Rampini Nagai

Coordenadoras do Componente Curricular:

Marineide Aparecida Müller
Elizane Cordeiro Severino da Rocha
Mary de Oliveira Lima

Colaboradores

Anagleci Giachini
Elaine Margarida Comissio
Janete Schier
Neli Galvão Ozelame

Ciências

Consultora:

Profa. Ma. Sandra Moraes Giannotti

Coordenadoras do Componente Curricular:

Prescila Daga Moreira Sgarioni
Ana Cristina Gottardo Buss

Colaboradores

Bruno Cesar de Souza Gonçalves
Jossária de Oliveira Burei
Maria Carolina Silva Marucci
Marilene de Alencar
Sirlene Daniel Campos

Educação Física

Consultora:

Profa. Dra. Silvana Lazzarotto Schimitt

Coordenadora do Componente Curricular:

Nássara Regina Claro Renosto

Colaboradores

Profa. Dra. Evandra Hein Mendes
Ana Claudia Vieira de Moura Muniz
Ester Candido Moraes Gross
Joice Aparecida Broetto Raini
Kenner R. de Oliveira Machado (in memoriam)

Geografia

Consultora:

Profa. Dra. Ângela Massumi Katuta

Coordenadoras do Componente Curricular:

Elisiane Silva
Cleonice Rodrigues de Souza

Colaboradores

Adélia Mara Schimitt Aguiar
Carmem Lúcia Scheffel Gusso
Cleide Gomes dos Santos
Clenilza Lemos da Silva
Diovani Rossini
Miria Calil Mussi
Stephany Caroline Ghilardi da Silva

História

Consultora:

Profa. Dra. Maria Sandreana Salvador da Silva Lizzi

Coordenadoras do Componente Curricular:

Clenilza Lemos da Silva
Vanessa Selzler

Colaboradores

Ana Claudia Branchi Durães
Camila de Souza Soares
Elisiane Silva
Danielli Maria Neves da Silveira
Lourdes Faustino do Nasc. Nunes dos Santos
Wesley Sidnei dos Santos Ramos
Yanka Gabriela Bilibio

Língua Portuguesa

Consultora:

Profa. Dra. Silvana Lazzarotto Schimitt

Coordenadoras do Componente Curricular:

Ilda de Fátima de Lourdes Oliveira
Márcia Aparecida Albano

Colaboradores

Adriana Terezinha Lorençatto
Camila dos Santos
Luana Pelenz
Luciana Aparecida da Silva Teixeira
Maria Valdete Soares Teixeira
Silvana Lindholm dos Santos

Matemática

Consultora:

Profa. Dra. Silvia Pereira Gonzaga de Moraes

Coordenadoras do Componente Curricular:

Tchierly Juliani Bier de OliveiraE-
Eliane Theinel Araujo Silva
Isabel Dolores Pituco

Colaboradores

Aline Bonfante Schelbauer
Michelle Fiorim Lopes Rossi
Oneide Aparecida Balastrelli Zanettin
Simone Cupertino Baião
Sueli Dias Gomes Victor
Viviane Bernardon Busatta

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Marcel Kappes da Silva

REVISÃO LINGUÍSTICA E NORMATIVA

Prof. Dr. Douglas Corrêa da Rosa

Centros Municipais de Educação Infantil de Cascavel

CMEI ANITA BOTELHO COGINOTTI

Rua Cartola, 414 - São Cristóvão
anitacoginotti@cascavel.pr.gov.br

CMEI APRISCO

Rua Visconde de Guarapuava, 1178 - Centro
aprisco@cascavel.pr.gov.br

CMEI ARCO IRIS

Rua Tuiuti, 389 - Cancelli
arcoiris@cascavel.pr.gov.br

CMEI CASTELINHO

Rua Jarama, 1122 - Interlagos
castelinho@cascavel.pr.gov.br

CMEI CECÍLIA ALVES RIOS DE LIMA

Rua Flor da Serra, 1024 - Jardim Guarujá
cecilialima@cascavel.pr.gov.br

CMEI CRIANÇA FELIZ

Rua Francisco Guaraná Menezes, 682 - XIV Novembro
criancafeliz@cascavel.pr.gov.br

CMEI DARCI ÂNGELA BORGES

Rua Cisne Branco, 1681 - Bairro Floresta
darciborges@cascavel.pr.gov.br

CMEI DOCE INFÂNCIA

Rua Getulio Vargas, 245 - Cataratas
doceinfancia@cascavel.pr.gov.br

CMEI Dra ZILDA ARNS NEUMANN

Rua Caiçaras, 309 - Parque Residencial Santa Cruz
zildaarns@cascavel.pr.gov.br

CMEI EMANUEL BOTTINI PORTES

Rua Matinhos, 186 - Conjunto São Francisco
emanuelportes@cascavel.pr.gov.br

CMEI ESPAÇO E VIDA

Rua Tito Mufatto, 2581 - Santa Cruz
espacoevida@cascavel.pr.gov.br

CMEI ESTEFANI GALESKI

Rua Martins Fardoski, 350 - Santos Dumont
estefanigaleski@cascavel.pr.gov.br

CMEI ESTRELA DA MANHÃ

Rua Veneza, 879 - Cascavel Velho
estreladamanha@cascavel.pr.gov.br

CMEI GENTE PEQUENA

Rua Gram Bell, 471 - Jardim Tarumã
gentepequena@cascavel.pr.gov.br

CMEI GERALDO FIGUEIREDO

Rua Tapajós, 1417 - Santa Cruz
geraldofigueiredo@cascavel.pr.gov.br

CMEI INFÂNCIA FELIZ

Rua Mario Kato, 431 - Jardim Presidente
infanciafeliz@cascavel.pr.gov.br

CMEI IRMÃ IOLANDA GUZMAN BAZAN

Rua Watkins Glen, 535 - Jardim Interlagos
irmaiolanda@cascavel.pr.gov.br

CMEI IZIDIO DOMINGUES DE OLIVEIRA

Rua das Andorinhas, 500 - Floresta
izidiooliveira@cascavel.pr.gov.br

CMEI JULIO INÁCIO UNCER

Rua Rubens Lopes, 869 - Faculdade
juliouncer@cascavel.pr.gov.br

CMEI LEONARDO CHEVINSKI

Rua Copacabana, 1210 - Brasília II
leonardochevinski@cascavel.pr.gov.br

CMEI MARIA DULCE PIZANI BOARETO

R. Cap. Benedito L. Bragança, 631 - Sta Felicidade
mariapizani@cascavel.pr.gov.br

CMEI MARIA VAZ MEISTER

Rua Portugal, 1294 - Jardim Nova Itália
mariameister@cascavel.pr.gov.br

CMEI MUNDO ENCANTADO

Rua Visc. Do Rio Branco, 705 - Neva
mundoencantado@cascavel.pr.gov.br

CMEI NILCE LEITE SPERANÇA

Rua Dalva de Oliveira, 1475 - Brasília
nilceesperanca@cascavel.pr.gov.br

CMEI PADRE LUIZ LUISE

Rua Souza Naves, 1489 - Parque São Paulo
padreluizluisi@cascavel.pr.gov.br

CMEI PARAISO DA CRIANÇA

Rua Papagaios, 1280 - Jardim Clarito
paraisodacrianca@cascavel.pr.gov.br

CMEI PASSOS PARA A VIDA

Rua Serra das Furnas, 1453 - Morumbi
passosparaavida@cascavel.pr.gov.br

CMEI PEDRO DAMBROS

Rua Estanislau Cidral, 946 - Alto Alegre
pedrodambros@cascavel.pr.gov.br

CMEI PETER PAN

Rua Ji Paraná, 67 - São Cristóvão
peterpan@cascavel.pr.gov.br

CMEI PRESBITERIANO

Rua Cristo Redentor, 172 - Pioneiros Catarinense
presbiteriano@cascavel.pr.gov.br

CMEI PROF. MIGUEL LIBA
Rua Cássia, 880 - Santa Cruz
profmiguelliba@cascavel.pr.gov.br

CMEI PROF.ª ALZIRA PIRES STOCKER
Rua Capitão Leônidas Marques, 720 - Pacaembu
profalzirastocker@cascavel.pr.gov.br

CMEI PROF.ª ARACY LOPES POMPEU
Rua Montenegro, 350 - Morumbi
profaracypompeu@cascavel.pr.gov.br

CMEI PROF.ª CLARISSE PAGANINI
Rua Café Filho, 1312 - Jardim Veneza
profclarissepaganini@cascavel.pr.gov.br

CMEI PROF.ª CLEMENTINA M. JOERGENSEN
Av. Luiz de Camões, 1580 - Interlagos
profclementina@cascavel.pr.gov.br

**CMEI PROF.ª FELISBINA BITTEN-
COURT (DONA SANTA)**
Rua Balneário Camboriú, 503 - Conjunto Riviera
proffelisbina@cascavel.pr.gov.br

CMEI D.ra ZILDA ARNS NEUMANN
Rua Getulio Vargas, 245 - Cataratas
zildaarns@cascavel.pr.gov.br

CMEI PROF.ª GRACINDA ROCHA
Rua Manoel Pedro dos Passos, 118 - Interlagos
cmei.gracindarocha@cascavel.pr.gov.br

CMEI PROF.ª LEONIDES EZURE
Rua Panamá, 483 - Conjunto Riviera
profleonidesezure@cascavel.pr.gov.br

CMEI PROF.ª MARIA ELIZA OLIVEIRA DOS SANTOS
Rua Cap. Benedito L. Bragança, 1109 - Santa Felicidade
cmei.mariaeliza@cascavel.pr.gov.br

CMEI PROF.ª MARILZA PADILHA ROCHA ARRUDA
Rua do Trevo, 513 - Guarujá
cmei.marilzapadilha@cascavel.pr.gov.br

CMEI PROF.ª MIRIAN ANA DAVLONTA BOSCHETTO
Rua Portugal, 1320 - Bairro Cascavel Velho
profmirianboschetto@cascavel.pr.gov.br

CMEI PROF.ª NAIR PANDOLFO ZAFFARI
R. Francisco G. de Menezes, 1122- XIV de Novembro

CMEI PROF.ª SILVIA G. VIEIRA FABRO
Rua Paraná, 6711 - Aclimação
profsilviafabro@cascavel.pr.gov.br

CMEI PROF.ª SUELI MARIA COZER BLOOT
Av. das Torres, 64 - Bairro Parque Verde
cmei.suelicozer@cascavel.pr.gov.br

CMEI PROF.ª STANISLAVA BOIARSKI BARTNIK
Rua Hyeda Baggio Mayer, 1755 - Parque São Paulo
profstanislava@cascavel.pr.gov.br

CMEI PROF.ª VICENTINA GUISSO
Rua Tapejara, 452 - Bairro Canadá
profvicentinaguisso@cascavel.pr.gov.br

CMEI RAIÓ DE LUZ
Rua Helio Richard, 1595 - Claudete
raiodeluz@cascavel.pr.gov.br

CMEI REINO ENCANTADO
Rua Ibema, 45 - Brasmadeira
reinoencantado@cascavel.pr.gov.br

CMEI SÃO FRANCISCO
Rua Matinhos, 176 - São Francisco
cmeisaofrancisco@cascavel.pr.gov.br

CMEI SÃO GABRIEL
Rua Costa e Silva, 187 - Alto Alegre
saogabriel@cascavel.pr.gov.br

CMEI SELONY BUENO DREHMER
Rua Sócrates, 406 - Tarumã
cmei.selonybueno@cascavel.pr.gov.br

CMEI SOL NASCENTE
Av. Gralha Azul, 1253 - Guarujá
solnascente@cascavel.pr.gov.br

CMEI SONHO DE CRIANÇA
Rua Amazonas, 669 - São Cristóvão
sonhodecrianca@cascavel.pr.gov.br

CMEI SONHO MEU
Rua Fagundes Varela, 1942 - Coqueiral
sonhomeu@cascavel.pr.gov.br

CMEI VALÉRIO BARATTER
Rua Israel da Vigo Silveira, 1211 - Santa Felicidade
valeriobaratter@cascavel.pr.gov.br

Escolas Municipais de Cascavel

CENTRO EDUC. JOVENS E ADULTOS PAULO FREIRE

Rua Pres. Juscelino Kubitscheck, 373 - Alto Alegre
eja@cascavel.pr.gov.br

CLÍNICA ESCOLA JUDITHA PALUDO ZANUZZO

Av. Guaíra, 510 - Recanto Tropical
cetea@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA ADOLIVAL PIAN

R. Paranaguá, 2479 - São Cristóvão
adolivalpian@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA ALMIRANTE BARROSO

Rua Mal. Floriano, 3634 - Centro
almirantebarroso@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA ALOYS JOÃO MANN

Rua Salgado Filho, 3533 - Cancelli
aloysmann@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA ANA NERI

Rua Apª dos Portos, 559 - XIV de Novembro
ananeri@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA ANIBAL LOPES DA SILVA

Rua Siriema, 234 - Floresta
aniballopes@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA AQUILES BILIBIO

Br 277 - Km 578 - Centralito
aquilesbilibio@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA ARTHUR OSCAR MOMBACH

Rua Maria Madalena Hoff, 285 - Sede Alvorada
arthurmombach@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA ARTUR CARLOS SARTORI

Rua Cabo Hermito de Sá, 1011 - Sta. Felicidade
arthursartori@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA ATILIO DESTRO

Rua Portugal, 1230 - Jardim Nova Itália
atiliodestro@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA CARLOS DE CARVALHO

São Salvador, s/nº
carloscarvalho@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA DIVA VIDAL

Rua Jaime Duarte Leal, 464 - J. Maria Luiza
divavidal@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA DIVANETE ALVES BRITO DA SILVA

Rua Guaíba, 214 - Periolo
divanetesilva@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA DULCE PERPETUA PIOREZAN TAVARES

Rua Copacabana, 1222 - Brasília II
dulcetavares@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA EDISON PIETROBELLI - CAIC II

Avenida Tito Muffato, 2581 - Santa Cruz
edisonpietrobelli@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA EMILIA GALAFASSI

Rua Cassiano J. Fernandes, 1129 - Jardim Social
emiliagalafassi@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA DA TRANSPARÊNCIA

Rua Panamá, 3323. Bairro Floresta
escolatransparencia@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA FLORÊNCIO CARLOS DE ARAUJO NETO

Rua dos Trevos, 580 - Guarujá
florencioneto@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA FRANCISCO VAZ DE LIMA

Avenida Interlagos, 541 - Interlagos
franciscovaz@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA HÉRCOLES BOSQUIROLLI

Rua José do Patrocínio, 125 - Região do Lago I
hercolesbosquirolli@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA HERMES VEZZARO

Rua Caigangues, 482 - Santo Onofre
hermesvezzaro@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA INGLACIR LOURDES FARINA

Rua Presidente Kennedy, 3631 - Aclimação
inglacirfarina@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA IRENE RICKLI

Rua Munique, s/n - Cascavel Velho
irenerickli@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA ITA SAMPAIO

Rua Acácia, 206 - Parque Verde
itasampaio@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA JOSÉ BALDO

Rua Públio Pimentel, 1003 - Jardim Palmeiras
josebaldo@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA JOSÉ BONIFÁCIO

Rua Botafogo, 270 - Rio do Salto
josebonifacio@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA JOSÉ DE ALENCAR

Espigão Azul
josealencar@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA JOSE HENRIQUE TEIXEIRA

Rua Serra das Furnas, 1462 - Parque Morumbi
josehenrique@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA JOSÉ SILVÉRIO DE OLIVEIRA

Rua Acácia, s/nº - São João do Oeste
josedoliveira@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA JUSCELINO KUBITSCHECK

Rua Pará, 290 - Jardim Paraíso
juscelinok@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA LUIS CARLOS RUARO

Rua Corbélia, 2243 - Cj. Res. Gramado
luiscarlos@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA LUIZ VIANEY PEREIRA

Rua Filosofia, 325 - Jardim Maria de Lourdes
luizvianey@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA MANOEL LUDGERO POMPEU

Rua Graciliano Ramos, 1099 - Alto Alegre
manoelpompeu@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA MARIA FANY QUESSADA DE ARAÚJO

Rua Francisco Beltrão, 711 - Pacaembu
mariaaraujo@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA MARIA MONTESSORI

Rua Paraná, 5635 - Coqueiral
mariamontessori@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA MARIA TEREZA ABREU DE FIGUEIREDO

Rua Xavantes, 1389 - Santa Cruz
mariafigueiredo@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA MARIO PIMENTEL DE CAMARGO

Rua Angelo Godoi, 479 - Santos Dumont
mariopimentel@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA MAXIMILIANO COLOMBO

Rua Domiciliano T. Bresolin, 1255 - Brasília I
maximilianocolombo@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA NEIVA EWALD

Rua Emilio de Menezes, 290 - J. Presidente
neivaewald@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA NICANOR SILVEIRA SCHUMACHER

Rua Salgado Filho, 225 - Vila Tolentino
nicanorsilveira@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA NOSSA SENHORA DA SALETE

Rua Guilherme Piovesan, 98 - Brasmadeira
nssalette@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA PROFª ADEMIR CORREA BARBOSA

Rua Jurandir Antonio Zanluck, 159 - Esmeralda
ademircorrea@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA PROFª ARMINDA TEREZA VILLVOCK

Rua Medianeira, 604 - Jardim Colméia
armindavillvock@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA PROFª DILAIR SILVERIO FOGAÇA

Rua Gurgel, 1210 - Jardim Panorâmico
dilairfogaca@cascavel.pr.gov.br

**ESCOLA PROFª DULCE ANDRADE SI-
QUEIRA CUNHA - CAIC I**

Rua Cardeal, 1309 - Residencial Clarito
dulcecunha@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA PROFª GLADIS MARIA TIBOLA

Rua São Paulo, 80 - Centro
gladistibola@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA PROFª IVONE VARELA DOS PASSOS

Rua Edi D. Dallacosta, 544 - Pioneiros Catarinense
ivonevarela@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA PROFª KELLY CHRISTINA CORREA TRUKANE

Rua Europa, s/nº Bairro Morumbi
kellymiranda@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA PROFª MARIA APARECIDA FAGNANI SOARES

Rua Caieiras, 282 - Conjunto Riviera
profmaria-soares@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA PROFª MARIA DOS PRAZERES NERES DA SILVA

Rua André de Barros, 849 - Jardim União
mariadasilva@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA PROFª MARIA FUMIKO TOMINAGA

Rua Leonardo da Vinci, 858 - Tarumã
mariafumiko@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA PROFª MICHALINA KIÇULA SOCHODOLAK

Rua José de Sá Cavalcante, 622 - Jardim Claudete
michalinasochodolak@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA QUINTINO BOCAIUVA

Rua Getúlio Vargas, 326 - Jardim Cataratas
quintinobocaiuva@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA REVERENDO DARCI MIRANDA GONCALVES

Rua Ver. José de Oliveira, 520 - Bela Vista
darcigoncalves@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA ROBERT FRANCIS KENNEDY

Rua Mato Grosso, 1040 - Jardim Primavera
robertkennedy@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA ROMILDA LUDWIG WIEBBELING

Estrada Rio da Paz, Km 3 - Recreio Paraíso
romildaw@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA RUBENS LOPES

Rua Manoel Ribas, 1255 - Jardim Guanabara
rubenslopes@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA SÃO FRANCISCO DE ASSIS

BR 369 - KM 511
saofrancisco@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA TEOTÔNIO VILELA

Rua Itaqui, 130 - Jardim Canadá
teotoniovilela@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA TEREZA PÉRICO BERNARDINI

Av. Castelo Branco, 400 - Juvinópolis
terezabernardini@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA TEREZINHA PICOLI CEZAROTTO

Rua Francisco Alves, 590 - Jardim Esteves
terezinhapicoli@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA TOMAZ ANTONIO GONZAGA

Jangada Taborda
tomazantonio@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA ZUMBI DOS PALMARES

BR 277 - Km 572
zumbidospalmars@cascavel.pr.gov.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Bibliotecária: Denise Farias – CRB9/1620

C336

Cascavel (PR). Secretaria Municipal de Educação.

Currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel: volume I: educação infantil. / Cascavel (PR). Secretaria Municipal de Educação ; [coordenação geral: Cleonice Rodrigues de Souza, Rosane Aparecida Brandalise Corrêa ; assessoria geral: Lucineia Maria Lazaretti, Silvana Lazzarotto Schimitt.] – Cascavel: SEMED, 2020.

367 p.; il.

ISBN: 978-65-992830-2-4

Bibliografia. -

Vários colaboradores. -

1. Educação infantil – Currículos – Cascavel (PR) 2. Cascavel (PR). Secretaria Municipal de Educação – Currículos I. Souza, Celonice Rodrigues II. Corrêa, Rosane Aparecida Brandalise II. Lazaretti, Lucineia Maria III. Schimitt, Silvana Lazzarotto IV. Título

CDD: 372.21
375.00981622

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
FUNDAMENTOS TEÓRICOS	7
ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	7
PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS	15
Concepção de Ser Humano, de Sociedade e de Educação	17
Estado, Escola Pública e Currículo	24
DESENVOLVIMENTO HUMANO	27
Periodização do Desenvolvimento Humano	31
PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS	55
A Especificidade da Organização do Ensino na Educação Infantil	55
Organização do Ensino na Educação Infantil	57
Transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	67
Família e Escola: relações, aproximações e apontamentos para ações efetivas	69
REFERÊNCIAS	71
CÓDIGOS DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	79
COMPONENTES CURRICULARES	
ARTE	81
Histórico	81
Concepção do Componente Curricular	85
Objetivo Geral	88
Encaminhamentos Teórico-Metodológicos	89
Recursos Didáticos	94
Linguagens (Eixos) da Arte	96
Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem	109
Avaliação	132
Referências	134

CIÊNCIAS **137**

Histórico	137
Concepção do Componente Curricular	139
Objetivo Geral	142
Encaminhamentos Teórico-Metodológicos	142
Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem	156
Avaliação	168
Referências	169

EDUCAÇÃO FÍSICA **173**

Histórico	173
Concepção do Componente Curricular	175
Objetivo Geral	177
Encaminhamentos Teórico-Metodológicos	178
Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem da Educação Infantil	186
Avaliação	202
Referências	203

GEOGRAFIA **207**

Histórico	207
Concepção do Componente Curricular	210
Objetivo Geral	213
Encaminhamentos Teórico-Metodológicos	213
Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem	221
Avaliação	229
Referências	230

HISTÓRIA	235
Histórico	235
Concepção do Componente Curricular	238
Objetivo Geral	242
Encaminhamentos Teórico-Methodológicos	242
Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem	250
Avaliação	260
Referências	260
LÍNGUA PORTUGUESA	265
Histórico	265
Concepção do Componente Curricular	267
Objetivo Geral	270
Encaminhamentos Teórico-Methodológicos	270
Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem	286
Avaliação	300
Referências	301
MATEMÁTICA	305
Histórico	305
Concepção do Componente Curricular	309
Objetivo Geral	314
Encaminhamentos Teórico-Methodológicos	314
Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem	346
Avaliação	360
Referências	362

INTRODUÇÃO

Este Currículo representa a materialização do estudo e do anseio dos professores, professores de educação infantil e profissionais que atuam na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, que objetivam, não apenas ter um Currículo sistematizado, mas um documento que oriente as ações educativas, reflète o esforço coletivo de muitas mãos, mas uma só direção: assegurar uma Educação Infantil de qualidade a todos os bebês e crianças, tendo como horizonte sua humanização plena.

A elaboração desse documento tem uma trajetória marcada pela produção coletiva com participação dos professores e profissionais da educação em sua formulação e na definição dos pressupostos filosóficos, psicológicos e pedagógicos, os quais contemplam todos os aspectos para o desenvolvimento humano, e que teve seu ponto de partida no ano de 2004, culminando com a publicação em 2008 do **Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**, passando a orientar o trabalho pedagógico nos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI's e nas Escolas Municipais, fundamentado na perspectiva teórica da Pedagogia Histórico - Crítica e na Teoria Histórico-Cultural.

É relevante destacar que a revisão, atualização e ampliação do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, ocorreu para atender as determinações nacionais, estaduais e as metas I e II do Plano Municipal de Educação (PME, Lei nº 6.496 de 24 de junho de 2015-2025) que trata sobre a necessidade de aprofundamento e de reestruturação do documento. Justifica-se também, que após uma década da publicação da 1ª edição do Currículo, ocorreram mudanças significativas nas legislações, nas pesquisas educacionais, no aumento do número de alunos, professores, professores de educação infantil e profissionais da educação.

De acordo com Zóia (2007), a necessidade de reestruturação curricular “[...] refere-se a quem são os alunos da escola pública hoje, e principalmente compreender a sociedade em que vivemos e a sociedade que pretendemos [...]” e que a ação desse movimento de atualização é necessária, porém, precisa “[...] ser uma prática consciente, sistematizada e científica, que tenha como pressuposto a participação democrática dos sujeitos envolvidos no processo educacional” (ZÓIA, 2007, p. 359).

Considerando esta revisão, a primeira desde sua implantação no ano de 2008, buscou-se reafirmar o compromisso com a sistematização de um arcabouço científico, pautado nos pressupostos teóricos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural, com o aporte filosófico no Materialismo Histórico-Dialético, reiterando a concepção de educação, de ser humano e de sociedade, com a finalidade de garantir a todos os alunos a apropriação do conhecimento científico e, para isso, é fundamental identificar e compreender os elementos culturais que precisam ser assimilados, bem como a forma mais adequada para desenvolver o trabalho pedagógico que favoreça o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, com vistas à emancipação humana.

Partindo do documento base de 2008, nesta revisão, atualização e ampliação manteve-se a transcrição fidedigna de alguns parágrafos, porém, as alterações visam complementar

e aprofundar alguns conceitos, além de fazer adequações necessárias para atender à realidade do município e às legislações vigentes.

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 210, indica a necessidade de fixar conteúdos mínimos de maneira a assegurar formação básica comum, reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), no Art. 26, determinando a adoção de uma Base Nacional Comum para a Educação Básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010), em seu Art.14, retomaram essa pretensão e determinaram como Base Nacional Comum os conhecimentos, os saberes e os valores produzidos culturalmente e expressos nas políticas públicas.

O Plano Nacional de Educação de 2014 (Lei nº 13.005/2014) sinalizou a importância de estabelecerem estratégias para alcançar as metas que versam sobre a universalização e a qualidade do ensino, enfatizando a necessidade de uma Base Nacional Comum. O Governo Federal em 2017, publicou a Base Nacional Comum Curricular¹ - BNCC (Resolução CNE/CP nº 2/2017), que, após a homologação, passa a ter um caráter normativo, definindo aos estados e municípios a construção ou adequação de seus currículos em consonância com esse documento, estabelecendo prazos para o cumprimento dessa determinação.

A BNCC (BRASIL, 2017) define um conjunto de aprendizagens essenciais para as três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio que os alunos deverão desenvolver no decorrer em sua trajetória de escolarização assegurando seus “direitos de aprendizagem”, desenvolvimento e “competências gerais”, que se inter-relacionam e se desdobram em encaminhamentos teórico-metodológicos, articulando na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores. De acordo com o disposto na Resolução CNE/CP nº 2/2017, o município de Cascavel no ano de 2018, iniciou estudos e discussões com os profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino a respeito da BNCC e do Referencial Curricular do Paraná²: princípios, direitos e orientações (PARANÁ, 2018), a fim de conhecer as novas orientações previstas para educação nacional e contribuir com a elaboração dos documentos estadual e municipal.

Diante dessa conjuntura, a Secretaria Municipal de Educação de Cascavel promoveu, reuniões, grupos de estudos nas Instituições de Ensino, formações, seminários, evidenciando os limites e os desafios desse cenário, que resultaram no fortalecimento teórico-metodológico frente as pesquisas atuais referente a primeira infância e infância, principalmente no tocante a tríade **conteúdo - forma - sujeito**, a periodização do desenvolvimento psíquico da criança, a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, planejamento de ensino na educação infantil, articulado aos aspectos centrais da Pedagogia Histórico - Crítica, no sentido de elucidar a gênese desta pedagogia e buscar sua materialização.

A Secretaria Municipal de Educação, no início de 2018, organizou o processo de

1 A **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** é um documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

2 O **Referencial Curricular do Paraná**: princípios direitos e orientações foi construído a partir de um regime de colaboração entre estado do Paraná e municípios, tendo representatividade da SEED, Undime, Uncme, Consed, sendo elaborado a partir da BNCC. Esse documento passa a ser o orientador para a elaboração ou atualização dos currículos das redes municipais e estadual.

revisão, atualização e ampliação do Currículo, com ações que complementassem e subsidiassem o estudo do professor, a opinião crítica, o conhecimento da legislação, das novas pesquisas e da teoria adotada pela Rede.

Inicialmente, possibilitou aos professores momentos de estudo da Base Nacional Comum Curricular, com leituras e análise durante a hora-atividade. Na sequência realizou-se leitura e análise comparada da BNCC e do Currículo de 2008, com a finalidade de identificar possíveis conteúdos que constavam no documento federal e não estavam contemplados no documento norteador do município de Cascavel.

Após esse momento, as Instituições de Ensino encaminharam os apontamentos e as considerações para a Secretaria Municipal de Educação, que por meio dos grupos de trabalho - GTs, realizou estudo e análise e inserção das contribuições no documento, que posteriormente foi enviado ao consultor para as devidas correções.

Buscando garantir a unidade teórico-metodológica na condução do processo de sistematização dos pressupostos teóricos e pedagógicos e a relação com a especificidade de cada componente curricular, objeto de estudo, conteúdos e objetivos de aprendizagem, organizou-se o II Seminário de Educação: Teoria e Prática, no final do mês de julho de 2018, visando formação teórica na fundamentação deste documento e na especificidade dos componentes curriculares, para toda a Rede Pública Municipal de Ensino, com a finalidade de instrumentalizar as equipes escolares, orientando o trabalho pedagógico, na produção do documento, e nas ações coletivas desenvolvidas nas Instituições de Ensino.

As discussões no âmbito coletivo continuaram no mês de agosto, quando da disponibilização da consulta pública sobre o **Referencial Curricular do Paraná**. Priorizou-se a discussão desse documento com os profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, os quais participaram em grupos, durante uma semana, envolvendo-se em estudos sobre a **versão preliminar** do *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações*.

Outra ação coletiva na esfera das discussões foi à realização do Fórum Municipal de Educação que abordou sobre os desafios da revisão do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel.

Concomitante às ações coletivas elencadas, ocorreram encontros presenciais para os grupos de trabalho e muitas horas de estudo fora do ambiente escolar, para compilar os apontamentos e contribuições dos profissionais da Rede.

No início de 2019 realizou-se o I Seminário de Educação, com palestras envolvendo os consultores de cada componente curricular, bem como da fundamentação teórica do Currículo.

No decorrer do processo de revisão, atualização e ampliação, o documento foi se estruturando e se constituindo com a participação de todos, por meio do acesso às versões preliminares dos textos sistematizados. As contribuições das Instituições de Ensino ocorreram em todas as etapas:

1ª) Fundamentos Teóricos, Histórico e a Concepção dos Componentes Curriculares;

2ª) Objetivo Geral e Encaminhamentos Teórico - Metodológicos dos Componentes Curriculares;

3ª) Conteúdos, Objetivos de Aprendizagem e a Avaliação dos Componentes Curriculares.

Posteriormente a essas contribuições, realizou-se o II Seminário de Educação, em julho de 2019, com a apresentação da versão preliminar do documento, pelos consultores dos componentes curriculares.

Para a conclusão do trabalho de revisão, atualização e ampliação, realizou-se a Mostra de Educação com as palestras dos professores: Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo, reiterando à teoria presente no documento. Após todo esse processo e trajetória de estudos, constitui-se a versão preliminar, a qual foi disponibilizada para Consulta Pública on-line e Audiência Pública. Dessa forma, este Currículo traduz o resultado do trabalho coletivo da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-PR.

O documento é composto pelo **Volume I - Educação Infantil**, Volume II - Ensino Fundamental - Anos Iniciais, Volume III - Fundamentos da Educação Especial, Volume IV - Educação de Jovens e Adultos e Volume V - Diretrizes da Educação em Tempo Integral.

No Volume I da Educação Infantil a **primeira parte** contempla: **Fundamentos Teóricos - Aspectos Históricos e Legais da Educação Infantil**; **Pressupostos Filosóficos - Concepção de Ser Humano Sociedade e de Educação; Escola Pública e Currículo; Concepção de Desenvolvimento Humano**; **Pressupostos Pedagógicos - A Especificidade da Organização do Ensino na Educação Infantil e Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais**.

A **segunda parte** do documento destina-se à organização dos Componentes Curriculares: **Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática**. Cada texto específico dispõe sobre características das diferentes áreas de conhecimento redigidas na perspectiva da Pedagogia Histórico - Crítica e da Teoria Histórico-Cultural, contemplando os seguintes itens: Histórico, Concepção, Objeto de Estudo, Objetivo Geral, Encaminhamentos Teórico - Metodológicos, Conteúdos, Objetivos de Aprendizagem, Avaliação e Referências Bibliográficas.

Nesta edição foram incluídas imagens que expressam parte do trabalho desenvolvido pelos profissionais da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil e nas Escolas Municipais, resultado da Formação Continuada na perspectiva teórica, o que representa as discussões efetivadas, valorizando as conquistas e os avanços no âmbito das práticas pedagógicas. Cabe ressaltar que as imagens utilizadas foram devidamente autorizadas para uso neste documento.

Frente as discussões sobre a periodização do desenvolvimento infantil, ocorreram alteração da nomenclatura das turmas, referente à primeira infância e infância, sendo definidas da seguinte forma: de Berçário alterou-se para **Infantil e Infantil I**, de Maternal I para **Infantil II**, de Maternal II para **Infantil III**, de Pré-Escola I para **Infantil IV** e de Pré-Escola II para **Infantil V**. É importante destacar que as crianças matriculadas de 0 a 3 anos são atendidas exclusivamente nos Centros Municipais de Educação Infantil e as crianças de 4 e 5 anos atendidas nos Centros Municipais de Educação Infantil e nas Escolas Municipais.

Esse documento foi criteriosamente estudado, sistematizado e organizado, com a firmeza de uma concepção de Desenvolvimento Humano ancorada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural, que fundamenta os pressupostos teóricos e pedagógicos orientadores dos componentes curriculares, que desmembram-se em eixos, conteúdos específicos e objetivos de aprendizagem, como síntese das produções humanas historicamente acumuladas.

De posse do **Currículo Para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - Educação Infantil - Volume I**, reafirma-se o compromisso de que este documento terá efetividade quando vivenciado na prática da sala de aula, e cabe aos professores e profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, avaliá-lo constantemente, revisando-o e atualizando-o, visando a assegurar a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem em um movimento vivo e contínuo.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As concepções de criança e de Educação Infantil são resultado de um processo histórico marcado por diversas lutas em busca do reconhecimento da infância como um período permeado por especificidades, no qual o sujeito requer cuidados e práticas educativas que permitam, ao mesmo tempo, o seu desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social.

A análise histórica aponta que até meados do século XIII a criança era vista como um ser despreparado e sem experiência, sem a devida atenção por parte do adulto, o que significa que não exercia nenhum papel representativo na sociedade.

Ariès (2012) destaca que a arte representava a criança como adulto, demonstrando que a diferença entre ambos era apenas o tamanho, ou seja, a criança era considerada como um “adulto em miniatura”. Segundo o autor, “É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÈS, 2012, p. 17). Nesse período o trabalho infantil era comum, crianças e adultos desenvolviam as mesmas tarefas, sem distinção de papéis sociais. Porém, por possuir menor força física a criança era vista como um ser inferior, incompleto. Essa falta de atenção à infância fez com que a mortalidade infantil fosse comum, e muitas vezes até desejável, como forma de controle populacional (ARIÈS, 2012).

Em decorrência disso, surgiram as primeiras instituições de guarda, que recebiam crianças cujos os pais por alguma razão não as podiam criar, eram deixadas em salas de asilos e orfanatos. Esses locais que abrigavam as crianças eram conhecidos como “Roda dos Expostos” dirigidas por religiosos.

A “Roda dos Expostos” era considerada uma instituição, que ao longo do tempo foi se consolidando com o intuito de cuidar e criar até a criança se fazer independente. Saviani (2007) afirma que esses estabelecimentos foram se materializando no decorrer do tempo por meio de um grupo interessado nesse espaço.

Para satisfazer necessidades humanas as instituições são criadas como unidades de ação. Constituem-se, pois, como um sistema de práticas com seus agentes e com os meios e instrumentos por eles operados tendo em vista as finalidades por elas perseguidas. As instituições são, portanto, necessariamente sociais, tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade a que servem (SAVIANI, 2007, p. 25).

A “Roda dos Expostos” se perpetuou no Brasil até meados do século XX, com a finalidade de preservar a vida das crianças abandonadas, ocultando da sociedade burguesa a miserabilidade social, essa forma de atendimento às classes menos favorecidas crescia

amplamente, gerando conflitos entre o Estado e a Igreja devido à ausência de manutenção dessas instituições, cuja precariedade no atendimento elevava as taxas de mortalidade infantil.

Nessas entidades, as crianças recebiam instrução religiosa preparando-se para o trabalho, tendo como objetivo principal reduzir a prática do infanticídio. Já com relação aos filhos da classe burguesa, o contexto de cuidados e de educação era direcionado pela família sob a responsabilidade dos serviçais (amas e escravos).

As primeiras discussões sobre a infância ocorreram na Europa no século XV, no Brasil o primeiro modelo educacional teve seu princípio ainda na colônia com os padres jesuítas, que realizavam o atendimento com o objetivo de catequizar os habitantes da terra recém-descoberta. Porém, com a expulsão da Companhia de Jesus no século XVIII, o Brasil ficou sem nenhuma referência educacional.

A Constituição do Império do Brasil de 1824 não fazia menção à proteção de crianças e de adolescentes, tão pouco sobre a Educação. O mesmo ocorreu com a Constituição do ano de 1891, que nada trouxe para amparar os menores.

A Constituição de 1934, foi a primeira a citar, mesmo que timidamente, o amparo dos direitos de crianças e de adolescentes. É importante destacar que somente na Constituição de 1937 é que essa proteção aparece de maneira mais clara, responsabilizando o Estado pela proteção do sujeito em formação (OLIVEIRA, 2013).

Segundo Kuhlmann Jr. (1998), o primeiro Jardim de Infância público surgiu em São Paulo, em 1896. Apesar de pública, essa escola não atendia às crianças de nível socioeconômico mais baixo; nela foram matriculados os filhos da cúpula do Partido Republicano e parte da elite da cidade, simultaneamente, instaurou-se na cidade do Rio de Janeiro o primeiro jardim de infância privado.

Nesse período da história, as instituições filantrópicas prestavam somente o atendimento de guarda, de cuidado e de assistência, enquanto as mães desenvolviam trabalho nas fábricas que se expandiam durante a Revolução Industrial. Existia a preocupação de compensar as carências econômicas e culturais, portanto, visava-se escolarizar, antecipar e preparar para a educação primária, ou seja, o ensino compensatório.

A primeira legislação brasileira, que abordou especificamente sobre a Educação Infantil foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 4.024/1961, mencionava que essa etapa da escolarização seria ofertada em escolas maternas e Jardins de Infância.

Na década de 1970, a Lei nº 5.692/1971 incluiu o parágrafo 2º no Artigo 19 da LDB de 1961, explicitando que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam convenientemente educação em escolas maternas, jardins de infância ou em instituições equivalentes” (BRASIL, 1971, art. 19). Contudo, não esclareceu como ocorreria a ampliação e a fiscalização dessas instituições.

Somente a Constituição Federal de 1988 reconheceu as creches e as pré-escolas como instituições educativas. Conforme descrito no artigo 211: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988, art. 211). No que tange o atendimento à infância, esse artigo foi determinante

na formulação de políticas públicas para expansão de ofertas de vagas na Educação Infantil, buscando ampliar a qualidade do ensino e o respeito aos direitos sociais das crianças.

Em consonância com a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, é uma das mais importantes políticas voltadas à criança e ao adolescente, em seu Art. 53, o qual retifica o Art. 205 da Constituição Federal de 1988, dispõe: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]” (BRASIL, 1990, art. 53). A compreensão desse dispositivo salienta que a educação não deve ter como finalidade apenas o cuidado, mas estabelecer uma relação intrínseca entre o educar e o cuidar, sobretudo nas instituições escolares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/1996, em seu Art. 29, considera a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, assegurando o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Atribuiu-se às Secretarias Municipais de Educação a sua manutenção direta ou conveniada e a supervisão das instituições privadas.

Para atender as exigências da LDBEN nº 9.394/96, no que tange aos aspectos pedagógicos, o Ministério da Educação (MEC) formulou, no ano de 1998, o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), com a finalidade de instrumentalizar os educadores de creches e pré-escolas, direcionando o trabalho educativo dos profissionais, buscando a integração entre cuidar e educar. Conforme esse documento,

Cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isso inclui interessar – se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma. (BRASIL, 1998, p. 25).

Além das políticas públicas educacionais, vários movimentos sociais após 1990, dentre eles o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil-MIEIB, tiveram como bandeira a luta em defesa do direito à Educação Infantil em condições de qualidade. Esse movimento formado por pesquisadores e especialistas da Educação Infantil viabilizou pautas que envolviam temáticas relacionadas à infância, culminando em Fóruns de debates sobre a defesa da Educação Infantil como um direito e como política educacional. O referido movimento trouxe muitas conquistas, dentre elas, o fomento à ampliação de vagas na rede pública, a definição de critérios de convênios com entidades privadas sem fins lucrativos e a inserção no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB (KRAMER, 2006).

Em 2009, o Conselho Nacional de Educação fixou, mediante a Resolução CEB/CNE nº 5/2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. O documento teve por finalidade a organização de propostas pedagógicas para a primeira etapa da educação básica. A Resolução, em seu artigo 2º, assegurou a articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, reunindo os princípios, os fundamentos e os procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, orientando

as políticas públicas educacionais com relação à elaboração, ao planejamento, à execução e à avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

Breve Histórico da institucionalização da Educação Infantil em Cascavel

Entre as décadas de 1950 e 1960, com o crescimento do município de Cascavel, impulsionada pela urbanização, muitos colonizadores e desbravadores passaram a habitar nessa região.

Como a ocupação e colonização da região Oeste do Paraná ocorreram, exceto em alguns pontos esparsos da região, após 1930 e a colonização propriamente dita a partir do final da Segunda Guerra Mundial, consolidando-se nas décadas de 1950 e 1960, a escola da região Oeste do Paraná foi constituída no contexto amplo do desenvolvimento das forças produtivas nacionais, da divisão do trabalho determinado pelo modelo econômico urbano-industrial capitalista, da modernização do Estado e de seus serviços e da definição das classes sociais nas relações de produção (EMER, 2012, p. 34).

Até a década de 1970, o atendimento à criança ocorreu por meio de parcerias com as Associações de Moradores de alguns bairros da cidade, de forma lenta e informal, geralmente com os cuidados voltados às crianças acima de 3 anos. Conforme a sociedade se organizava, crescia e se urbanizava, as associações também se constituíam para o atendimento das crianças menores de 3 anos em caráter filantrópico, mantidas pelos próprios moradores ou por segmentos da sociedade de forma assistencialista.

A trajetória do atendimento as crianças pequenas foi evidenciada em diferentes momentos. O Jardim de Infância era ofertado pelo setor privado e a pré-escola ofertada por instituições privadas e por algumas escolas da rede pública. As crianças também eram cuidadas informalmente pela própria comunidade em suas casas, por entidades beneficentes, por Associação de Proteção a Maternidade e a Infância – APMI, e Associações de Moradores. Porém, pela luta da população criou-se a primeira creche em 1979, no bairro São Cristóvão.

No ano de 1980 a legislação educacional não definia claramente uma designação para a educação infantil, tratando-a de forma genérica, não contribuindo para a expansão desta pelos organismos públicos e nem uma definição clara da formação do profissional que atuaria nestes espaços. Tanto que no período mencionado, de acordo com Plano Municipal de Educação, o município realizou concurso público para a contratação de funcionários, embora sem exigência de formação na área educacional. (PAGNONCELLI, 2013, p.96)

Com o advento da Constituição de 1988 ocorreu a inserção de novos enfoques no âmbito do atendimento a infância, entre eles a garantia de direitos sociais e serem vistos como indivíduos capazes de se desenvolverem e, assim, era necessário investir nos pequenos desde cedo.

Foi nesse período que a responsabilidade pelas creches existentes no município de Cascavel foi assumida pela Secretaria de Saúde e após pela Secretaria de Assistência Social, com um caráter predominantemente assistencialista.

Em 1994, a oferta do ensino pré-escolar foi legitimada pelo Decreto Municipal nº

3.980/1994, com o parecer do Conselho Estadual de Educação que oficializou a regularização e instituiu o Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE).

No ano de 1998 com aprovação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI, emergiram discussões que deram subsídio aos primeiros Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das instituições de ensino, bem como os planejamentos e as organizações pedagógicas das creches do município de Cascavel - PR.

No início dos anos 2000, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) assumiu a administração de 25 creches. Com o Decreto Municipal nº 5.166/2002, essas unidades passaram a ser denominadas Centros de Educação Infantil (CEIs). Ao serem reconhecidas pela Secretaria Estadual de Educação (SEED), foram renomeadas para Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), e passaram a atender a crianças de 0 a 3 (zero a três) anos na etapa creche e de 3 a 6 (três a seis) anos na pré-escola. O atendimento à pré-escola de 5 a 6 (cinco a seis) anos de idade, gradativamente, se estendeu às Escolas Municipais.

Como orientava o Plano Nacional de Educação, em julho de 2004 foi aprovado o Plano Municipal de Educação de Cascavel por meio da Lei nº 3.886/2004 para o período de 2004-2014. Tal documento estabelecia, entre as metas e as estratégias, ações que vislumbravam a ampliação do atendimento na Educação Infantil, bem como a garantia da finalidade pedagógica dessa etapa de ensino, deixando de lado a função meramente assistencialista.

Com relação ao trabalho voltado ao atendimento pedagógico, destaca-se que, até 2004, a Educação Infantil dos CMEIs era atendida por profissionais sem formação específica. No entanto, a partir da Lei nº 3.800/2004, criou-se o cargo de monitor educacional, para atendimento específico à Educação Infantil com escolaridade mínima de Formação de Docente, em nível médio, na modalidade normal.

Entendendo a importância da escola e de sua função social enquanto responsável pelo conhecimento científico, o município de Cascavel sentiu a necessidade de organizar o sistema de ensino. Para a efetivação dessa ação a SEMED iniciou grupos de estudos com os coordenadores administrativos e pedagógicos dos CMEIs, buscando reforçar e compreender a fundamentação teórica do Currículo Básico do Estado do Paraná e os documentos que norteavam a Educação Infantil. Esta ação despertou importantes concepções no campo da educação infantil, que abrangem desde a necessidade de um professor para atuar com o aluno, formação acadêmica e continuada desse profissional, principalmente de uma concepção de ensino para esta etapa.

A partir daquele momento de estudos e reflexões acerca do ensino, buscou-se uma proposta pedagógica sólida, pautada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural, e já no ano de 2004, realizou-se estudos, debates e reflexões acerca de uma concepção que garantisse a unidade teórica e metodológica na Rede, transpondo avanços na qualidade do ensino ofertado, por meio de um Currículo próprio.

Nesse contexto, iniciou-se uma ampla discussão coletiva acerca dos fundamentos que explicitam a concepção de homem, de sociedade e de educação embasada no método Materialista Histórico-Dialético. Desencadeou-se, assim, um trabalho coletivo dos profissionais do magistério da Rede, resultando, em 2008, na efetivação do **Currículo Para a Rede**

Pública Municipal de Ensino de Cascavel dividido em três volumes: Educação Infantil - Volume I, Ensino Fundamental - Volume II e Educação de Jovens e Adultos Fase I - Volume III.

O Currículo para a Educação Infantil resultou em uma série de conquistas importantes que direcionou o trabalho no âmbito pedagógico, tais como: calendário escolar, adequação do quadro funcional, formações continuadas, assessoramento pedagógico pela equipe da SEMED, materiais pedagógicos, adequação dos espaços físicos, reorganização do PPP e do Regimento Escolar.

Com a aprovação do Parecer nº 06/2005 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que aprovou as normas nacionais para ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, e das Deliberações do Conselho Estadual de Educação do estado do Paraná nº 03/2006 e 02/2007, implantou-se na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, no ano de 2007, o Ensino Fundamental de nove anos (séries iniciais).

No ano de 2009, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, determinou o prazo até 2016 para a matrícula obrigatória de crianças de 4 (quatro) anos de idade na Educação Infantil.

Em 2010, a Lei Municipal nº 5.694/2010 dispôs sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino de Cascavel - PR e, concomitantemente, instituiu o Conselho Municipal de Educação, que tem por objetivo dar autonomia para definir normas, organizar, deliberar leis em consonância com as legislações nacionais e garantir um projeto coerente, articulado com maior participação do coletivo municipal e controle social mais direto e efetivo.

A Lei nº 6.008/2012, em seu artigo 1º, alterou a nomenclatura do cargo de Monitor Educacional para Professor de Educação Infantil, bem como dispôs sobre as funções do cargo. No ano 2014, foi aprovada a reestruturação do Plano de Cargos, Carreiras, Remuneração e Valorização dos profissionais do Magistério - Lei nº 6.445/2014, contemplando o cargo de Professor de Educação Infantil.

Em 2013, o Conselho Municipal de Educação de Cascavel - PR instituiu a Deliberação nº 004/2013, que define as normas complementares para a Educação Infantil, assegurando os objetivos e a organização do funcionamento da matrícula, da frequência, da organização curricular, dos profissionais da educação, do padrão de qualidade, da gestão democrática e da Educação Especial, com vigência a partir do ano de 2014.

Nesse mesmo ano, a Lei nº 12.796/2013, no artigo 6º, normatizou a obrigatoriedade de matrículas na Educação Básica para crianças a partir de 4 (quatro) anos. Para atender ao disposto nessa lei, a Secretaria Municipal de Educação- SEMED, por meio Deliberação nº 001/2015 do Conselho Municipal de Educação - CME assegurou o atendimento a crianças com idade de 4 (quatro) anos em pré-escola nos CMEIs e nas Escolas Municipais. Nesse período houve um aumento significativo de matrículas nessa etapa de ensino, em virtude das crianças com idade de 4 e 5 (quatro e cinco) anos que ainda não frequentavam os CMEIs que passaram a integrar a Rede Pública Municipal de Ensino.

Com a aprovação do Plano Municipal de Educação 2015-2025 - Lei nº 6.496/2015, propôs, na Meta I, a universalização da Educação Infantil na pré-escola. A Secretaria Municipal

de Educação tem desenvolvido um trabalho de ampliação das vagas ofertadas, visando alcançar a universalização da Educação Infantil.

Paralelamente, retornaram-se as discussões referente aos conteúdos curriculares, com força de regulamentação de norma, atendendo aos preceitos legais elencados na Constituição Federal de 1988, conforme o Artigo 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais [...]” (BRASIL, 1988), assim como consta no Plano Nacional de Educação (PNE):

[...] A Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 (quatro) delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular) [...]. (BRASIL, 2014).

Além, do que prevê o Artigo 26 da LDB, na redação dada pela Lei nº 12.796/2013, a qual estipula que:

[...] os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos [...]. (BRASIL, 1996).

A Resolução CNE/CP nº 02/2017 instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dispondo que as instituições de ensino ou redes escolares e seus respectivos sistemas de ensino poderão adotar formas de organização e de propostas de progressão que julgarem necessárias (BRASIL, 2017), conforme apresentam os seguintes artigos:

Art. 5º A BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federais, estaduais, distrital e municipais, para construir ou revisar os seus currículos. (BRASIL, 2017, p. 5).

Art. 15. As instituições ou redes de ensino podem, de imediato, alinhar seus currículos e propostas pedagógicas à BNCC. Parágrafo único. A adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020 (BRASIL, 2017, p. 11).

No ano de 2018, o MEC lançou a versão final da BNCC, que constitui-se “em 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” (BRASIL, 2018, p. 7, grifos no original). Ainda de acordo com o Ministério da Educação, esse documento, conforme previsão da LDBEN nº 9.394/1996, “deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil” (BRASIL, 1996).

A organização curricular a partir do patrimônio cultural da humanidade expresso em conhecimentos assegura os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, tal como

estabelecido no Art. 10 da Resolução CNE/CP nº 2, de 22/12/2017, permitindo que as práticas pedagógicas possibilitem aos bebês e às crianças diversos direitos de aprendizagem.

Esses Direitos de Aprendizagem serão traduzidos em experiências humanizadoras e práticas sociais que permitam a todos os bebês e as crianças aproximarem-se dos conhecimentos científicos, ampliando a compreensão de mundo, dos objetos e dos fenômenos da realidade, apropriando-se das produções humanas sistematizadas.

Não obstante, o Plano Municipal de Educação, com vigência 2015-2025, no Art. 1º, Inciso XX, assegura o aprofundamento teórico em caráter permanente.

Dessa forma, a partir de 2018, iniciaram-se os grupos de trabalho para a revisão, atualização e ampliação do Currículo, possibilitando a participação efetiva dos profissionais que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como a garantia da linha teórica já adotada pela Rede Pública Municipal de Ensino, assegurando os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos por meio dos componentes curriculares (Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática), os quais dialogam com os campos de experiências da BNCC e do Referencial Curricular do Paraná.

Essa organização curricular foi resultado das decisões coletivas da Rede Pública Municipal de Ensino, considerando a autonomia do Sistema de Ensino pautado nos pressupostos teóricos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural, com o aporte filosófico no Materialismo Histórico-Dialético, reiterando a concepção de educação, de ser humano e de sociedade.

A trajetória histórica e legal permite perceber as alterações vivenciadas na Educação Infantil, no que se refere ao atendimento das crianças 0 a 5 (zero a cinco) anos de idade. Dessa forma, salienta-se a importância da defesa da educação pública de qualidade para todos, o que significa possibilitar o acesso ao conhecimento já produzido pela humanidade, contribuindo para o pleno desenvolvimento das possibilidades humanas em cada sujeito.

PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS

A conscientização de que todas as ações humanas estão vinculadas às condições concretas de existência e a uma visão de mundo que permite aos grupos humanos avaliar, priorizar e/ou desconsiderar certos aspectos da realidade. A ação de formar outros seres humanos, seja na família, na escola ou em outros espaços, também está vinculada às condições existentes e à concepção de universo, que, de forma consciente ou inconsciente, orientam as ações formativas.

Compreende-se que a humanidade produziu ao longo da história e de sua existência uma cultura que lhe permitiu distanciar-se das condições naturais e instintivas, elevando suas funções psíquicas elementares, às superiores. Essa cultura, como afirma Leontiev (1978), representa:

[...] conquistas inesgotáveis do desenvolvimento humano que multiplicaram por dezenas de milhares de vezes as forças físicas e intelectuais dos homens; os seus conhecimentos penetram os segredos mais bem escondidos do Universo, as obras de arte dão uma outra dimensão aos seus sentimentos. (LEONTIEV, 1978, p. 274).

Desse modo, processos pedagógicos, como a elaboração de um Currículo, constituem-se também resultado de um entendimento determinado que busca formar sujeitos em uma perspectiva determinada. Em toda proposta curricular, as definições de quais conhecimentos priorizar (conteúdos) e a forma de transmiti-los (metodologia) são guiadas pela concepção de ser humano e de mundo que indicam as transformações que se desejam produzir nos alunos em direção à formação almejada.

Por essa razão, Saviani (2005) reitera que o acesso aos conhecimentos e aos elementos culturais produzidos pela humanidade precisam ser assimilados pelos sujeitos como condição para que se tornem humanos. O trabalho educativo, desse modo, visa à produção direta e indireta das conquistas alcançadas no processo de desenvolvimento dos grupos humanos.

Conforme o autor supracitado, é com base no “saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola” (SAVIANI, 2005, p. 15), que deve, por sua vez, conter elementos primordiais e essenciais que é a “linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade” (SAVIANI, 2005, p. 16). Na mesma direção, Malanchen (2016) afirma que o currículo escolar é constituído com base no “saber objetivo organizado e sequenciado” (MALANCHEN, 2016, p. 166), e é o documento que direciona a forma como o trabalho educativo deve ser conduzido em sala de aula.

O Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural, teorias que objetivam a formação omnilateral, ou seja, possibilitam uma formação humana integral, preocupada com o desenvolvimento dos alunos. Por essa razão, o documento propicia analisar e refletir sobre concepção de ser humano, de sociedade e de educação, permitindo identificar a vinculação entre a concepção teórica assumida e a ação pedagógica realizada.

De acordo com Martins (2015), “essas teorias evidenciam a necessidade de superação

da ordem econômica fundada na propriedade privada dos meios de produção” e afirmam a educação escolar “como um processo ao qual compete oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado” (MARTINS, 2015, p. 272).

A necessidade em definir os preceitos filosóficos, psicológicos e pedagógicos que dão suporte ao trabalho educativo realizado nas unidades escolares decorre da compreensão que toda a ação educativa não é neutra, nem mesmo deve se pautar em um ecletismo teórico. É preciso, portanto, “garantir a efetivação de objetivos que possibilitem uma educação humanizadora, compreendida nas relações complexas envolvendo o homem e a sociedade” (CASCAVEL, 2008, p. 9).

Um currículo pautado nesses princípios teóricos prima pelo clássico, pela transmissão¹ do conhecimento científico, artístico e filosófico, compreendendo como atividade central da escola a socialização dos instrumentos culturais produzidos na história da humanidade. Para Saviani (2005), o “clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado” e “para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado é necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação” (SAVIANI, 2005, p. 18).

A razão para a valorização dos conhecimentos sistematizados pelas diferentes áreas do conhecimento - Ciências, Filosofia e Arte - expressa a educação, a sociedade e o ser humano que se almeja, tal concepção, compreende a necessidade do acesso ao conhecimento para todos os grupos humanos e não somente a uma classe social.

Nessa perspectiva, compreende-se que o desenvolvimento histórico dos homens ocorreu e ainda ocorre por meio de um processo conflituoso em um cenário amplamente marcado pela contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção, e a escola está situada no âmbito dessas contradições.

Assumir esse método como orientador do trabalho educativo significa compreender que há uma relação de interdependência entre os seres humanos (sujeito) e os objetos (instrumentos, signos), e ambos podem sofrer “transformações durante o processo, que é contraditório, dinâmico e histórico” (SOUZA; MAGALHÃES; SILVEIRA, 2014, p. 251).

Compreender como ocorre o processo que direciona a humanização de cada indivíduo leva ao reconhecimento de que a luta por uma escola pública que priorize o acesso ao conhecimento científico a todos os alunos é um meio de posicionar-se contra a desigualdade social.

Martins (2015) afirma que, para o homem se humanizar, é necessária “a inserção de cada indivíduo particular na história do gênero humano” e, para isso, precisa “de educação, da transmissão da cultura material e simbólica por parte dos outros indivíduos” (MARTINS, 2015, p. 10), que ocorre pelo ato educativo. Portanto, a humanização é um processo histórico e social que transforma o homem em ser humano.

¹ De acordo com Martins (2016, p. 19), a pedagogia histórico-crítica destaca a necessidade do conhecimento universal, em sua forma mais elaborada, ser **transmitido**, e isto significa concomitantemente considerar “as características da atividade educativa, isto é, a dialética entre forma e conteúdo”. Ver mais em: MARTINS. Lígia Márcia; ABRANTES. Angelo Antonio; FACCI. Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

Compreende-se, desse modo, que “a função da escola e, conseqüentemente, dos professores é ensinar [...], e possibilitar que [os processos de ensino e de aprendizagem] ocorram com qualidade para a classe trabalhadora” (CASCAVEL, 2008, p. 11). Todavia, em um processo educativo intencional, para que se trabalhe com o conhecimento é imprescindível reconhecer a sua objetividade, a sua universalidade, o seu caráter histórico e seu tratamento científico na organização de uma proposta curricular e a sua vinculação com as exigências teóricas e práticas da formação dos indivíduos.

De acordo com Vieira Pinto (1979), “todo saber é histórico, [...] porque decorre do fluxo do tempo, do passado existente em cada momento presente” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 520). Além disso, o conhecimento é resultado das relações entre o ser humano e o meio, e, por intermédio do trabalho cristalizado, é repassado às novas gerações. Como a sociedade e o próprio ser humano estão em constante movimento, em um processo contínuo por novas descobertas e conquistas, deve-se considerá-los a partir da totalidade de suas inter-relações.

Concepção de Ser Humano, de Sociedade e de Educação

Com base nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, compreende-se que o ser humano é um sujeito histórico, produto e produtor da cultura, se constitui por meio das relações sociais provocadas e impulsionadas pelo trabalho, ação essa que promove o seu desenvolvimento.

Para Leontiev (1978), o ser humano, “sujeito do processo de trabalho”, é definido de acordo com duas leis: a biológica e a sócio-histórica². A primeira é necessária para conduzir o desenvolvimento da segunda, que o define como homem. Nesse sentido, os homens “não são definidos pela natureza [...] ao contrário são determinados pelo modo de organização social. Ou seja, são produtos sociais” (ORSO, 2014, p. 172).

Com base nessas premissas, compreende-se que o homem é parte integrante da natureza, com necessidades biológicas e sociais. Na condição de um ser, humano, dotado de características particulares, com necessidades de sobrevivência semelhantes aos demais animais, precisa alimentar-se, proteger-se dos perigos, reproduzir-se. No entanto, para além das questões biológicas, historicamente, ampliou sua condição de sobrevivência e nesse processo criou novas necessidades e produziu meios para sua satisfação, como a linguagem e os meios de produção.

Leontiev (1978), ao pesquisar os processos de desenvolvimento do homem, diferencia hominização e humanização. Para o autor, o homem começa a produzir e a utilizar instrumentos com a finalidade de se defender, ou para obter algo, ou ampliar as possibilidades para suprir as suas necessidades. Nesse movimento, ele tanto interviu e modificou a natureza, como internalizou as conquistas e as conseqüências de suas ações. Esse processo relacional

² “[...] em primeiro lugar, as leis biológicas, em virtude das quais os seus órgãos de adaptam às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar, às leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra” (LEONTIEV, 1978, p. 263).

entre homem e natureza, com influências mútuas, de maneira que ambos se modificam, ocorre por meio da atividade humana, isto é, o trabalho.

O aparecimento da atividade de “trabalho é a primeira e fundamental condição para a existência do homem, condição esta que acarretou a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividades externas e dos órgãos dos sentidos” (CASCAVEL, 2008, p. 12). Conforme define Leontiev (1978), “a explicação da natureza da consciência reside nas características peculiares da atividade humana que criaram a necessidade dela – no objetivo das atividades, no seu caráter produtivo” (LEONTIEV, 1978, p. 59). A hominização é, portanto, o processo de evolução biológica que resulta na espécie humana.

A hominização culmina no surgimento do Homo Sapiens como espécie. Chegado a esse ponto, o ser humano não deixou ou deixa de se desenvolver; porém, esse desenvolvimento já não resulta no aparecimento de uma nova espécie. O processo de desenvolvimento do ser humano, posterior ao processo de hominização, é denominado de processo de humanização e vem acompanhado da existência de um salto, em que o ser biológico e natural evoluiu para o ser social. De acordo com Duarte (2003), “esse salto não estabelece uma ruptura total, mas configura o início de uma esfera ontológica qualitativamente nova, a da realidade humana enquanto realidade sócio-histórica” (DUARTE, 2003, p. 23). Ou seja, o resultado da hominização é conferido ao indivíduo no código genético, mas isso não assegura lhe os resultados do processo de humanização.

O processo de humanização pode ser compreendido por meio de dois outros processos: a objetivação e a apropriação. A interação do ser humano com a natureza resulta na produção de conhecimentos que ele, posteriormente, sistematiza, permitindo a ampliação de seu domínio sobre o mundo natural, por meio do trabalho. Concomitante ao mundo natural constitui-se o mundo humano, composto por tudo aquilo que é resultado da ação dos homens e que passa a determiná-los historicamente. A cultura que decorre desse processo pode ser reelaborada e ampliada atendendo às especificidades e às novas necessidades do próprio homem.

Como explicam Sforzi e Oliveira Junior (2018), “o processo de objetivação não ocorre com os demais animais” (SFORZI; OLIVEIRA JUNIOR, 2018, p. 179), somente com o ser humano, já que ele é o “processo em que a atividade física e a mental dos seres humanos transferem-se para os instrumentos físicos e para a linguagem” (SFORZI; OLIVEIRA JUNIOR, p. 178). Portanto, a objetivação, nas palavras de Duarte (2016), “é a transferência de atividade dos sujeitos para os objetos”, quando os sujeitos deixam “encarnados” nos objetos a atividade é possível por meio deles. Assim, objetivação é compreendida como “um processo de acúmulo de experiência, é uma síntese da prática social” (DUARTE, 2016, p. 65-66) que permanece nos instrumentos e na linguagem.

A humanização ocorre por meio da apropriação da cultura material e intelectual historicamente acumulada, ou seja, pela apropriação dessas objetivações humanas. Para ser humanizado, não basta ter as características biológicas definidoras da espécie humana, é preciso apropriar-se do que a coletividade já produziu. De acordo com Leontiev (1978),

O homem não está evidentemente subtraído ao campo de ação das leis biológicas. O que é verdade é que as modificações biológicas hereditárias não

determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade; este é doravante movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológicas. (LEONTIEV, 1978, 264).

Assim, fazer parte das relações estabelecidas coletivamente implica assimilar as formas de atividade material e cultural historicamente elaboradas. Quanto mais o indivíduo apropria-se da cultura material e intelectual produzida, mais ele se humaniza.

Nesse sentido, Duarte (2004) explicita que “o processo de objetivação da cultura humana não existe sem o seu oposto e ao mesmo tempo complemento, que é o processo de apropriação dessa cultura pelos indivíduos” (DUARTE, 2004, p. 50). Essa apropriação tem caráter ativo, uma vez que implica não só na própria reprodução dos traços da atividade humana acumulada no objeto, mas também é por meio da apropriação da cultura que são reproduzidas no indivíduo as funções especificamente humanas formadas historicamente.

O processo de apropriação, segundo Leontiev (1979), ocorre “no decurso do desenvolvimento de relações reais do sujeito com o mundo” (LEONTIEV, 1979, p. 257) e, essas “são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais”, de modo que, cada “indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas” (LEONTIEV, 1979, p. 267). A principal característica do processo de apropriação, para esse autor, é de desenvolver ao máximo em cada indivíduo as suas funções psíquicas.

É necessário compreender que a dinâmica relação entre objetivação e apropriação é cumulativa, pois “no significado de um objeto ou fenômeno cultural está acumulada a experiência histórica de muitas gerações”. Nesse sentido, “[...] contém o trabalho objetivado da pessoa ou das pessoas que participaram de sua produção e a experiência histórica de uso daquele objeto” (DUARTE, 2004, p. 51).

A interação do ser humano com a natureza resulta na produção de conhecimentos, os quais permitem a ampliação de seu domínio sobre o mundo natural, por meio do trabalho. Ao lado do universo físico, vai sendo constituído o mundo humano, composto por tudo aquilo que é resultado da ação dos homens e que passa a determiná-los historicamente. A cultura, que decorre desse processo, pode ser reelaborada e ampliada porque é legada às novas gerações.

Ao nascer, a criança está inserida em um universo histórico-cultural, ou seja, em meio a uma trama de processos sociais. A forma como será vestida, alimentada, protegida, a língua com a qual será saudada, o rito a que será submetida e os projetos que os adultos farão por ela estarão determinados pela cultura que os envolve. A situação de dependência completa do bebê, para a paulatina e relativa autonomia do ser humano no mundo, vai ocorrer por meio desse processo educativo, em que o indivíduo se apropria da cultura, adquirindo com ela formas de comportamento e de pensamento que superam sua relação instintiva e imediata com o mundo.

A intervenção do homem na natureza para satisfazer suas necessidades tem um caráter dinâmico, pois a cada interferência novas necessidades são criadas, possibilitando ao homem a produção de novos conhecimentos. Dessa forma,

[...] ao adquirir novas necessidades e ao desenvolver novos modos de produção, o homem explicita essa atividade num terreno inteiramente novo e no interior de novas conexões (por exemplo, através dos experimentos científicos). Tudo isso tem como resultado que o homem chega a um conhecimento cada vez mais completo do mundo dos objetos. (MARKUS, 1974, p. 63).

O conhecimento produzido com base na prática social não necessita ser recriado pelos novos indivíduos para que eles possam interagir com o mundo. Ele pode ser transmitido/socializado por quem já os domina. Ao se compreender que o conhecimento já produzido pela humanidade está objetivado na linguagem, entende-se a sua relação com o desenvolvimento mental de cada ser humano, conforme esclarece Leontiev:

A apropriação da linguagem constitui a condição mais importante do seu desenvolvimento mental, pois o conteúdo da experiência histórica dos homens, da sua prática sócio-histórica, não se fixa apenas, é evidente, sob a forma de coisas materiais: está presente como conceito e reflexo na palavra, na linguagem. (LEONTIEV, 1978, p. 327).

Compreende-se que a linguagem, ao mesmo tempo em que possibilita a comunicação entre os indivíduos, também cumpre a função de organizar o pensamento, manifestado pela consciência, resultante da ação do homem sobre a natureza e da sua relação com outros homens.

O ser humano, ao nascer, é pura singularidade e se torna social em um processo formativo; ademais, à medida que lhe for proporcionado acesso as objetivações já existentes, constrói sua subjetividade, que é elaborada a “partir das objetivações existentes e no conjunto das interações em que o singular se insere”, portanto, “a riqueza subjetiva de cada homem resulta da riqueza das objetivações de que ele pode se apropriar” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 47). Assim, quanto mais condições de socialização da produção material existente lhe forem possibilitadas, ou seja, do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, maior a possibilidade de desenvolvimento do indivíduo. De acordo com Leontiev,

Cada geração começa, portanto, a sua vida do mundo de objectos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de actividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. (LEONTIEV, 1978, p. 265-266).

O autor afirma que, para se apropriar das objetivações humanas, produzidas pelas gerações precedentes, o indivíduo precisa participar desse mundo (no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social).

Ao longo da história, a humanidade chegou a dominar o conhecimento de vários objetos e fenômenos. Entretanto, alguns desses conhecimentos chegam a um nível de complexidade que não podem ser apropriados nas interações cotidianas de modo espontâneo, por isso, necessitam desenvolverem-se por meio de uma linguagem própria e passam a compor o repertório das diferentes ciências, exigindo intencionalidade e método adequado. Em outras palavras, muitos conhecimentos produzidos pela humanidade podem ser apropriados pela convivência entre pares, na interação com objetos e fenômenos presentes na vida do sujeito,

mas algumas objetivações, para serem apropriadas, precisam ser formalmente ensinadas, como é o caso da linguagem científica, filosófica e artística.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, é na escola, por meio do processo educativo, que as objetivações humanas são transmitidas pelo professor, em forma de conteúdo ao aluno. A escola tem, desse modo, a função social de transmitir e socializar o conhecimento em suas formas mais elaboradas, haja vista que é o espaço no qual os sujeitos apropriam-se dos elementos constituintes da cultura humana por meio de uma ação denominada trabalho educativo. Ou seja, pelo ato educativo, o aluno apropria-se das objetivações humanas em sua forma sintética.

A educação, como forma de transmissão e de socialização da cultura, é uma prática essencialmente humana e é por ela que os homens podem adquirir conhecimentos que lhes permitem ampliar a vida e também o controle sobre o mundo natural e social. Assim, é a educação escolar que possibilita aos homens a apropriação do resultado histórico da humanidade.

A educação escolar tem a finalidade e a função específica de “transmitir a cada indivíduo os elementos culturais necessários à sua humanização” (ROSSLER, 2007, p. 94). Esses instrumentos simbólicos que devem ser transmitidos exigem domínio teórico-metodológico de quem assume a função de transmiti-los.

Apesar de ser essa a especificidade da escola, nem sempre ela cumpre essa função porque está situada no âmbito das contradições próprias de uma sociedade de classes, dentre elas as vinculadas à produção e à socialização dos bens materiais e culturais da humanidade.

Enquanto a produção da vida material, por meio do trabalho, se amplia, são desenvolvidas as forças produtivas, isto é, desenvolve-se a capacidade de objetivação material humana. De acordo com Vázquez (1977), “o trabalho produz não apenas objetos em relações sociais, com um caráter alienante em ambos os casos, como produz igualmente o próprio homem” (VÁSQUEZ, 1977, p. 137). O desenvolvimento do trabalho deveria resultar na liberação generalizada dos seres humanos das atividades voltadas imediatamente para a reprodução material da sociedade. Isso possibilitaria ao homem produzir-se e reproduzir-se cada vez mais omnilateralmente, desenvolvendo todas as potencialidades humanas.

De acordo com Orso (2014), a sociedade “se constitui num complexo de indivíduos, relações, condições e movimentos diferenciados, divididos e conflituosos, decorrente da própria organização social” (ORSO, 2014, p. 173-174), assumindo diferentes formas de organização no decorrer da história e expressando necessariamente o modo de produção, ou seja, como a sociedade produz e reproduz a materialidade da vida humana. Ao longo da história, o homem criou e aperfeiçoou diversas formas de vida em sociedade, sendo que, desde o aparecimento da propriedade privada, os diferentes modos de produção têm-se caracterizado pela divisão em classes antagônicas e pela luta entre elas.

O modo de produção da vida material dos homens condiciona a sua vida social, política e espiritual, e as formas de relações sociais estabelecidas se modificam e se distinguem temporalmente. As relações sociais devem ser compreendidas a partir da perspectiva dos indivíduos produzidos em sociedade. Esse desenvolvimento é contínuo e diferenciado, uma vez que as distintas fases do desenvolvimento produtivo decorrem de tipos também específicos de organização social.

A sociedade é cindida entre os que detêm os meios de produção e os que vendem a sua força de trabalho, considerando que existem contradições entre as classes, em virtude de seus interesses antagônicos. A classe dominante, por deter os meios de produção, utiliza-se de mecanismos de regulação, desempenhando uma função ideológica no âmbito de manutenção dessa ordem. Há, por exemplo, como elemento constitutivo da sociedade capitalista, a defesa da igualdade entre os seres humanos, que está circunscrita apenas no plano jurídico, mantendo-se, assim, as características que a definem como uma sociedade de classes.

Os bens materiais e culturais produzidos não são distribuídos entre as pessoas de maneira igualitária. São apropriados por uma classe social, deixando a outra à margem das objetivações que poderiam resultar em seu desenvolvimento. Além disso, ao invés de produzir o homem omnilateral, produz a desumanização, já que todo desenvolvimento é direcionado a aumentar a produção de mercadorias e, conseqüentemente, do lucro. Conforme esclarece Duarte (2001), o fato de existirem condições para a plena e rica humanização dos seres humanos, por meio da apropriação das objetivações produzidas pela atividade social, não implica, todavia, melhorias nas condições de vida da maioria dos seres humanos. Para o pesquisador,

O trabalho de milhões de seres humanos tem possibilitado que objetivações humanas como a ciência e a produção material gerassem, nesse século, possibilidades de existência livre e universal sem precedentes na história humana, mas isso tem se realizado de forma contraditória, pois essas possibilidades têm sido geradas à custa da miséria, da fome, da ignorância, da dominação e mesmo da morte de milhões de seres humanos. Nunca o homem conheceu tão profundamente a natureza e nunca a utilizou tão universalmente, mas também nunca esteve tão próximo da destruição total da natureza e de si próprio, seja pela guerra, seja pela degradação ambiental. (DUARTE, 2001, p. 23-24).

Atualmente, afirma-se que se vive na “sociedade do conhecimento” e que o acesso ao conhecimento estaria amplamente democratizado e universalizado; contudo, o interesse da classe dominante é determinado pelo aumento de riquezas e do capital. A difusão do conhecimento também segue essa lógica, limitando-se ao que gera lucro e, na maior parte das vezes, o que é disponibilizado ao grande público são informações sobre variados assuntos, não exatamente conhecimento no sentido abordado nesse currículo, isto é, “aquele que expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno” (SAVIANI, 2013, p. 57). O conhecimento não se confunde com informação científica isolada, mas é a ferramenta que permite a compreensão dos nexos e do vínculo interno das coisas entre si e com a realidade. Assim, com a suposta “sociedade do conhecimento”, sem as mediações que formam o pensamento teórico que permite compreender os nexos e as contradições que regem os fenômenos, mais superficiais vão se tornando as necessidades intelectuais dos indivíduos, produzindo, dessa maneira, a derrota do conhecimento sistematizado e contribuindo para o esvaziamento intelectual desses.

Nesse contexto, a escola tem um papel político essencial, que é o de **lutar pela transmissão e pela socialização do conhecimento científico**, para que esse esteja ao alcance de todos, possibilitando cada vez mais o enriquecimento intelectual dos indivíduos. Assim sendo, a finalidade da escola é garantir que os conhecimentos ultrapassem o pragmatismo da vida cotidiana, que se limitam ao uso do pensamento empírico, e aproxime os indivíduos da produção

cultural mais elevada já produzida pela humanidade, promovendo o desenvolvimento do pensamento teórico.

O conhecimento não é neutro, mas apropriado por uma classe e colocado a serviço dela. A não neutralidade do conhecimento não implica a impossibilidade de, por meio dele, se conhecer cada vez mais objetivamente a realidade natural e social. O avanço do conhecimento é, em sua tendência geral, algo positivo para a emancipação da classe trabalhadora e, com ela, de toda a humanidade. Entretanto, nem sempre o conhecimento é usado em prol da classe trabalhadora. Essa precisa se apropriar do conhecimento para colocá-lo a serviço da emancipação de toda a humanidade.

O conhecimento escolar refere-se a apenas uma parte dos conhecimentos ou das produções científicas, os quais se tornaram conteúdos escolares e foram deliberadamente constituídos como tal. Como não poderia deixar de ser, em se tratando de uma sociedade de classes, a ciência também revela o resultado dos embates dessas classes antagônicas. Ocorre que, pela situação de dominação, na qual a classe trabalhadora está posta perante os detentores dos meios de produção, as ideias dominantes expressam a perspectiva desta classe. A ciência é, desse modo, resultado das tensões internas da sociedade de classes. Por essa razão, está tendencialmente a serviço da classe proprietária dos meios de produção, mas não sem contradições e não de forma monolítica ou homogênea.

Ao entender que o desenvolvimento das forças produtivas, expresso pela tecnologia, é decorrência do avanço da ciência, percebe-se como o espaço de produção e de difusão de conhecimentos é espaço fundamental de luta, visto que, da mesma maneira que permite a manutenção e a conservação da estrutura social vigente, também é, contraditoriamente, ferramenta de autonomia e de fortalecimento para a classe trabalhadora.

Mesmo quando transformadas em ferramentas de dominação, as forças produtivas expressam a ampliação da ação humana sobre o mundo e é, assim, uma herança de toda a humanidade. São os seres humanos, em seu processo histórico – e também nos embates de classe –, que permitem o acúmulo cultural; logo, a todos deve-se legar tal acúmulo.

Duarte (2003) considera um grande equívoco contrapor a ideia de desenvolvimento a uma visão crítica da riqueza socialmente produzida, como se essa tivesse que necessariamente negar o desenvolvimento e o progresso. O problema está no fato de que o capitalismo, ao mesmo tempo em que produziu um desenvolvimento sem precedentes da riqueza intelectual e material, também produziu formas de alienação sem precedentes na história da humanidade.

Assim sendo, é imprescindível preservarmos as conquistas do capitalismo, como os avanços científicos, tecnológicos entre outros, partindo da ciência que dispomos para dar um salto qualitativo para uma nova ciência, com a compreensão de que tal salto não será dado sem a apropriação da ciência já existente.

A apreensão sistematizada de tais conhecimentos contribui para a humanização do ser humano na medida em que, por meio dessa apropriação, desenvolvem-se maiores condições de organizar o pensamento e compreender a realidade objetiva, tornando o indivíduo mais autônomo e consciente de si mesmo e das relações sociais existentes.

A sociedade capitalista encerra em sua gênese o caráter que procura romper e

superar com o modo de produção feudal, o qual, em determinado momento histórico, havia já esgotado suas possibilidades de desenvolvimento das forças produtivas. A burguesia em ascensão fez a defesa rigorosa da igualdade natural de todos os seres humanos, contrapondo-se à organização social feudal e à sua correspondente ideologia, segundo a qual todos nasceriam diferentes uns dos outros. Foi com base nessa defesa, da igualdade essencial dos homens, que se estruturou a escola burguesa, entendida como condição necessária para a consolidação da ordem democrática e a necessidade de escolarizar a todos, conferindo, assim, um significado revolucionário à escola burguesa na sua forma tradicional. Não obstante, isso não se fez sem contradições, pois na escola burguesa tradicional a igualdade estava reduzida a uma igualdade de oportunidades, apresentando-se essa escola como o espaço no qual os seres humanos, por mérito próprio, definem o lugar que ocuparão na sociedade. A escola burguesa, na realidade, reforçou a lógica meritocrática e, conseqüentemente, o individualismo. A esse respeito, Saviani alerta que:

[...] na medida em que a burguesia, de classe em ascensão, portanto, classe revolucionária, se transforma em classe consolidada no poder, aí os interesses dela não caminham mais em direção à transformação da sociedade; ao contrário os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade. (SAVIANI, 1983, p. 52).

Ao tornar-se classe reacionária, a burguesia mudou sua ideologia para a educação e passou a defender uma escola na qual o pressuposto básico não era mais o da igualdade entre os seres humanos, mas sim que as diferenças e as aptidões individuais deveriam estabelecer a direção e os limites do processo educativo.

Nessa discussão sobre a concepção de ser humano, de sociedade e de educação, busca-se, mesmo que sucintamente, esclarecer o motivo de, neste currículo, ser defendido o desenvolvimento humano integral como objetivo principal da educação escolar, bem como a razão de ser eleito o **conhecimento sistematizado – científico, artístico e filosófico – como elemento central de referência para a organização do ensino na escola pública.**

Estado, Escola Pública e Currículo

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/1996 - é pontual quando determina que é dever do Estado tornar a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos; dessa forma, cada ente federativo tem responsabilidades. Além disso, essa mesma lei normatiza, em linhas gerais, a educação em todos os níveis, etapas e modalidades.

Compreende-se que a escola pública como parte constituinte do Estado - em seu âmbito federal, estadual ou municipal - constitui-se como conquista da coletividade; é também espaço de construção de consciência, que tem por função possibilitar acesso aos conhecimentos sistematizados pela humanidade, imprescindíveis para a formação integral do aluno.

Como resultado de lutas históricas, a escola pública se constituiu investida dos adjetivos pelos quais se conhece ainda hoje: universal, laica, obrigatória e gratuita. Porém, a Escola,

apesar de descrita na legislação como dever do Estado e direito de todos, não é capaz de garantir, por si só, a aprendizagem dos sujeitos que nela estão inseridos, pois para isso requer-se um trabalho sistematizado, planejado e que seja realmente capaz de emancipar os alunos, contribuindo na sua formação como homem.

A multiplicidade de relações que envolvem a sociedade e a diversidade de condições faz com que nem todos tenham o mesmo acesso ao conhecimento científico, de modo que a escola pública precisa afirmar seu papel na socialização de tais conhecimentos, garantindo que todos os que por ela passam tenham contato com o resultado do desenvolvimento humano ao longo da história, transformado em conhecimento e sistematizado por meio do trabalho do professor.

Nesse sentido, a concepção de um currículo adequado às necessidades de emancipação dos alunos faz-se premente, pois é esse documento que norteará toda a prática pedagógica no interior da escola, de modo que precisa ter uma concepção clara do tipo de sujeito que deseja formar e qual será o papel dele dentro da sociedade. O currículo deve ir ao encontro das especificidades da escola pública e dos alunos que nela são atendidos, somente assim poderá cumprir seu papel de redimensionar a prática docente, tornando a escola um verdadeiro espaço de aprendizagem e de desenvolvimento de consciência, tornando-a a mola propulsora das transformações sociais almejadas.

Os conteúdos transmitidos nesse lócus não devem se guiar e se pautar por práticas cotidianas e espontaneístas, ao contrário, devem ser intencionais, planejados e deliberados, compreendendo que não há um conhecimento que pertença a este ou aquele, logo, os conhecimentos não devem assumir feições ou funções díspares.

À guisa de conclusão, reafirmamos que a escola deve assegurar aos alunos a transmissão dos conhecimentos científicos mais elaborados, pois são esses que efetivamente possibilitarão a autonomia e a tomada de consciência, tendo como enfoque principal “o que ensinar”, aproximando-os da riqueza intelectual produzida historicamente. Essa finalidade da escola deve determinar os métodos e os processos de ensino e de aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO HUMANO

Como já afirmado, neste currículo defende-se que a educação escolar deve promover o desenvolvimento integral dos alunos. Nesse sentido, faz-se necessário explicitar o que se entende por desenvolvimento humano, bem como destacar a sua vinculação ao processo de ensino e de aprendizagem no contexto escolar. Esse entendimento é pautado na Teoria Histórico-Cultural justamente por ser uma teoria, no campo da psicologia, que está em sintonia com a concepção de ser humano, de sociedade e de educação assumida por este documento.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, todo indivíduo nasce com um aparato biológico, mas esse aparato não é suficiente para que nele seja desenvolvida a linguagem verbal, formas de conduta, raciocínio e sentimentos que são próprios do ser humano. A apropriação das aquisições históricas e sociais, objetivada na cultura humana, é condição para o desenvolvimento dessas características essencialmente humanas. Ou seja, o desenvolvimento psíquico não ocorre de forma natural ou espontânea, ocorre pela atividade do sujeito com outras pessoas na relação com os instrumentos físicos e simbólicos produzidos pela cultura.

Essa abordagem teórica fundamenta-se na produção dos autores: Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979), Alexander Romanovich Luria (1902-1977), Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984) e Vasili Vasilievich Davidov (1823-1885), entre outros, que com base nos pressupostos filosóficos do Materialismo Histórico Dialético, procuraram alicerçar princípios psicológicos e metodológicos para a elaboração de uma psicologia concreta do ser humano. Esses autores partiram da centralidade do trabalho³ como produto da ação do homem para explicar o princípio e o percurso histórico do desenvolvimento psíquico. Além disso, consideraram que é necessário o domínio teórico da realidade para a estruturação do psiquismo, como amálgama dos processos requeridos à formação da imagem subjetiva da realidade objetiva. Fundamentada em teóricos do marxismo, Lazaretti (2013) afirma que o trabalho “é um processo de objetivação e de transformação da natureza pelo homem, de acordo com as necessidades e condições concretas da realidade”, de modo que o ser humano, na condição individual e coletiva, transforma-se “ao se relacionar com a totalidade das relações históricas” (LAZARETTI, 2013, p. 23).

No processo de apropriação das objetivações humanas, o homem produz sua formação subjetiva e esse movimento, que não é linear, possibilita a ele desenvolver-se unilateralmente. Segundo Leontiev (1978), as transformações do homem e da natureza foram provocadas historicamente pela produção de instrumentos e pela criação dos signos, o que permite afirmar que o desenvolvimento humano está centrado na atividade do trabalho.

Compreender o desenvolvimento humano, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, e os processos formativos do sujeito implica considerar que as mudanças históricas existentes na sociedade devem ultrapassar as dicotomias entre a natureza dada e a

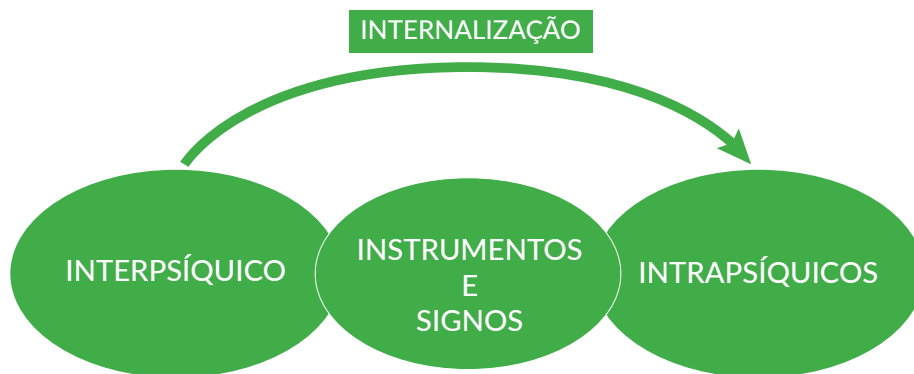
3 Para um aprofundamento teórico sobre a “Centralidade do Trabalho”, sugere-se a leitura e o estudo das seguintes obras: MARX, Karl. O Capital. v. 2. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Texto sobre educação e ensino. São Paulo: Moraes, 1992.

natureza adquirida histórica e culturalmente; deve-se, conseqüentemente, compreender o desenvolvimento psíquico com base na totalidade do sujeito.

Desse modo, a característica fundamental do desenvolvimento psíquico está centrada na atividade social, resultante do processo de interação do sujeito com o mundo por meio da mediação dos instrumentos (ferramentas) e dos signos (símbolos) produzidos pela humanidade. Esses elementos – instrumentos e signos – inicialmente estão presentes na cultura, ou seja, de modo externo ao sujeito, e, ao serem apropriados, passam a fazer parte da sua atividade interna. Leontiev (1978) elucida que “A passagem do externo para o interno dá lugar a uma forma específica de reflexo psíquico da realidade” (LEONTIEV, 1978, p.92), isso porque esses signos passam a ser mediadores no modo de pensar e de atuar do sujeito sobre o mundo. Isso significa que a realidade passa a ser refletida psiquicamente de modo diferente daquela que é captada diretamente pelos sentidos.

Os signos, para Martins (2015), “são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas”, tal como “as ferramentas ou os instrumentos técnicos de trabalho” (MARTINS, 2015, p. 45), para que sejam utilizados pelos seres humanos, exigem que o comportamento seja adaptado a eles, processo que conduz à transformação psíquica, já que a interação do sujeito com o mundo passa a não ser mais provocada pelo estímulo direto do ambiente, mas principalmente pelo significado apropriado que se interpõe entre ele e o meio. A internalização dos signos e dos instrumentos pressupõe, necessariamente, a interação com pessoas que já os dominam. É na ação conjunta com essas pessoas, no plano interspíquico, que os instrumentos e os signos são internalizados, tornando-se parte da própria individualidade, ou seja, torna-se intrapsíquico.

Figura 1: Processo de internalização dos signos e dos instrumentos



Fonte: Elaborado pelo Grupo de Trabalho (2019).

A apropriação da cultura começa a ocorrer no plano **interpsíquico**, na relação com outros pares mais experientes, por exemplo, o professor e os demais sujeitos do convívio social, para o plano **intrapsíquico**, como conquista da individualidade da criança. Assim, como os instrumentos físicos tornam-se mediadores nas relações externas que o sujeito realiza no meio social, os signos são mediadores que, internalizados, modificam-se e transformam-se em instrumentos psicológicos, isto é, passam para o plano intrapsíquico. De acordo com Leontiev (1987), a criança, no contato com o adulto, assimila gradativamente os modos humanos, que

são socialmente constituídos, e, dentre eles, as formas de comunicação como uma das expressões para o domínio da linguagem oral.

Garantida a mediação no plano intersíquico, a criança começa a aplicar a si própria a mesma forma de comportamento do adulto e começa a fazer uso da linguagem para expressar as suas ações. Por exemplo, ao brincar com a boneca, a criança verbaliza: *“Agora estou dando mama para o bebê”*. Essa fala representa a tomada de consciência sobre suas ações, haja vista que a linguagem auxilia na organização do pensamento que guia a sua ação. Por isso, o psiquismo pode ser compreendido como produto da atividade humana.

É importante destacar que o desenvolvimento psíquico ocorre à medida que as funções psicológicas elementares passam a ser voluntárias, dominadas pelo próprio sujeito, e, por essa razão, denominadas de funções psicológicas superiores. As funções psicológicas elementares são naturais, garantidas pela natureza e próprias dos animais, incluindo o ser humano.

As funções psíquicas possibilitam captar e interpretar a realidade objetiva. Por exemplo, por meio das funções de sensação e de percepção, é possível captar sons e imagens existentes no meio. Pode-se focalizar um dentre os vários estímulos existentes, o que é possível pela atenção. Esses estímulos podem ser fixados pela memória durante determinado tempo em nossa mente. Sensação, percepção, atenção e memória são exemplos de funções psicológicas. No caso dos seres humanos, elas podem passar a ser de domínio do próprio sujeito, como a atenção voluntária, a memória lógica, assim como a linguagem, o pensamento, a imaginação, a emoção e os sentimentos (MARTINS, 2013).

O desenvolvimento das funções psicológicas elementares rumo a superiores ocorre por meio da apropriação dos signos e dos instrumentos que foram produzidos historicamente pela humanidade. Nesse sentido, a apropriação dos produtos da cultura humana é o que garante a humanização de cada novo membro da espécie. Esse processo direciona o desenvolvimento biológico do ser humano, determinando a própria constituição cerebral e a formação de sistemas funcionais. Para exemplificar, considere-se a função psíquica atenção, a qual, inicialmente, tanto no homem quanto no animal é involuntária e de natureza biológica, ou seja, elementar (atos reflexos imediatos); entretanto, no ser humano, por meio das intervenções e mediações, torna-se voluntária, uma função psíquica superior (MARTINS, 2017).

Martins (2017), ao discorrer sobre as teorizações de Vygotsky, explicou que as

[...] funções psíquicas elementares pautam as respostas imediatas aos estímulos e expressam uma relação fusional entre sujeito e objeto. Delas resultam os atos reflexos imediatos, que em certa medida, não diferenciam substancialmente a conduta humana dos demais animais. (MARTINS, 2017, p. 15).

As funções psicológicas superiores, por outro lado,

[...] não resultam formadas como cômputo de dispositivos biológicos hereditários, mas das transformações condicionadas pela atividade que sustenta a relação do indivíduo com seu entorno físico e social, ou seja, resulta engendrada pelo trabalho social. (MARTINS, 2017, p. 15).

Martins (2017) destaca como funções psicológicas a sensação, a percepção, a atenção, a memória, a linguagem, o pensamento, a imaginação, a emoção e o sentimento, que são

organizadas em sistemas funcionais nos quais a finalidade é organizar adequadamente a vida mental de um sujeito em seu meio.

Compreende-se que não basta somente a inserção do sujeito na sociedade, para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, é necessária a apropriação de instrumentos e de signos que permitam a compreensão e a inserção consciente na realidade que cerca o indivíduo. De acordo com Tuleski (2002), as funções psicológicas superiores não estão prontas, pois, a priori,

[...] elas possuem um componente primitivo, biológico, instintivo a princípio, que com a inserção da criança em sociedade vai se modificando e assumindo um caráter diferenciado. Ocorre, um salto qualitativo interno, provocado pelo meio externo, que redimensiona as funções elevando-as a patamares superiores, pois o indivíduo passa a ser controlado por elas (funções) e também a controlá-las conscientemente. (TULESKI, 2002).

Promover o desenvolvimento dessas funções psicológicas requer a participação do sujeito em processos planejados, mediados e intencionais. A educação escolar, por seu conteúdo, constitui-se no processo que tem maior impacto na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Martins (2017) defende que as ações de ensino desenvolventes não são aquelas que meramente reproduzem a vida cotidiana, mas aquelas que requerem e, ao mesmo tempo, promovem a complexificação das funções psicológicas superiores.

Para Leontiev (1987)⁴, a escola, ao exigir da criança o domínio das ideias e de conhecimentos produzidos pela humanidade, subsidia o desenvolvimento da psique do aluno. Além disso, como um espaço privilegiado para a transmissão de todo o acervo cultural produzido pela humanidade, possibilita que sejam desenvolvidas as funções psicológicas superiores dos alunos, atuando, concomitantemente, na formação de sua personalidade e promovendo, dessa maneira, a sua humanização.

Como já afirmado, o desenvolvimento do sujeito depende da atividade que ele realiza com os instrumentos físicos e simbólicos na ação conjunta com os mais experientes. Isso significa que as particularidades e as especificidades de cada idade devem ser levadas em conta nas possibilidades de desenvolvimento, a depender da atividade possível ao sujeito em cada período da vida. Conforme argumenta Facci (2006), “[...] as condições histórico-sociais concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo” (FACCI, 2006, p. 21).

A relação entre o estágio individual e a atividade promotora do desenvolvimento é também destacada por Martins (2017) ao tratar da importância do conceito de atividade dominante: “[...] se faz necessário esclarecer o conceito de atividade dominante de cada etapa do desenvolvimento infantil, pois é ele que coloca em relevo a complexa relação entre o desenvolvimento da criança em unidade dialética com o meio social que a envolve” (MARTINS,

⁴ “Na aprendizagem na escola não somente exige que a criança domine um determinado conjunto de ideias e conhecimentos e tenha alcançado certo nível no desenvolvimento de suas forças físicas, mas que também apresente uma série de requerimentos quanto ao desenvolvimento de sua psique, as características de sua memória, percepção e outros muitos processo” (LEONTIEV, 1987, p. 64).

2017, p. 44). O conceito de atividade denominada de principal marca a periodização de desenvolvimento presente na Teoria Histórico-Cultural. Nas traduções brasileiras, o conceito também pode ser encontrado como atividade principal, atividade dominante ou atividade guia, neste currículo, o termo utilizado será **atividade principal**.

Periodização do Desenvolvimento Humano

Na concepção de desenvolvimento humano, ancorada na Teoria Histórico-Cultural, encontramos subsídios para explicitar o processo de periodização, o que é fundamental para orientar as ações educativas. Neste texto, destacam-se os períodos no desenvolvimento psíquico da criança, que abarcam desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental, garantindo a especificidade na prática pedagógica fundamentada pela tríade⁵: **conteúdo-forma-sujeito**.

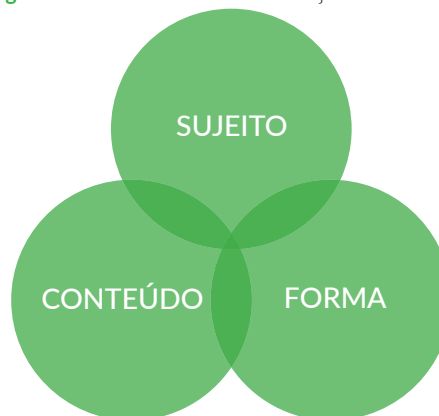
No que tange à tríade conteúdo-forma-sujeito⁶, é necessária a compreensão dos seus elementos, “[...] como uma unidade, considerando a essência de cada elemento, assim como a relação de interdependência existente entre eles” (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2017, p. 345) para a elaboração e a execução de um planejamento de ensino com objetivos claros e rigor científico. Para tanto, é imprescindível o conhecimento da periodização do desenvolvimento infantil. Conforme assevera Martins (2015),

[...] afirmação da educação escolar calcada nos conhecimentos clássicos não se identifica com nenhuma proposta “conteudista” centrada unilateralmente na transmissão do conteúdo científico em si e por si mesmo. A tríade forma-conteúdo-destinatário se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal nenhum desses elementos esvaziados das conexões podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico. (MARTINS, 2015, p. 297).

A periodização demarca “momentos, fases ou etapas do desenvolvimento humano” (TULESKI; EIDIT, 2017, p. 35), subsidiando de forma significativa o trabalho pedagógico com vistas à promoção do desenvolvimento. Ancorada nesses pressupostos, Lazaretti (2013) sintetiza:

[...] cada período singular e qualitativamente específico da vida humana implica uma situação social de desenvolvimento que corresponde a uma de-

Figura 2: Tríade: conteúdo-forma-sujeito



Fonte: Adaptada de Lazaretti (2017) pelo Grupo de Trabalho (2019).

⁵ Essa tríade (Conteúdo-Forma-Sujeito) é objeto de discussão neste currículo, especificamente nos pressupostos pedagógicos.

⁶ Conteúdo: Conhecimento Científico, artístico e filosófico; Forma: Encaminhamentos Teórico- Metodológicos; Sujeito: sujeito a quem se destina o trabalho pedagógico-aluno.

terminada atividade principal, e em cada atividade surgem e se desenvolvem novas formações psicológicas. [...] a atividade principal, como fundamento da periodização, passa a ser compreendida tal como ela se forma nas condições concretas dadas na vida da criança. São as condições históricas, concretas e objetivas que exercem influência no conteúdo de determinado período do desenvolvimento como no transcurso geral do desenvolvimento psíquico. (LAZARETTI, 2013, p. 45–46).

Leontiev (1978) parte do princípio que cada período do desenvolvimento humano é marcado por uma atividade principal, a qual desempenha função central na forma de relacionamento da criança com a realidade. Compreende-se por **atividade principal** aquela que interfere decisivamente no desenvolvimento psíquico da criança, por meio da qual o indivíduo estabelece relações com a realidade externa, tendo em vista a satisfação de suas necessidades; além disso, dependendo das transformações e dos aprendizados fundamentais de dado período evolutivo, ela aperfeiçoa e impulsiona os progressos posteriores. Conforme explica Leontiev, citado por Sforzi (2004), “A atividade dominante é [...] aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade, num dado estágio do seu desenvolvimento” (LEONTIEV apud SFORZI, 2004, p. 91).

Alguns traços caracterizam a atividade principal: a) surgem e se diferenciam novos tipos de atividade; b) formam-se ou reorganizam-se os processos psicológicos particulares; c) promovem-se mudanças psicológicas fundamentais da personalidade. Uma atividade principal é qualificada pela importância que desempenha nas principais conquistas do desenvolvimento e porque, no interior dela, surgem novos tipos de atividade. Por isso, a atividade principal deve ser entendida como o modo central de relacionamento do sujeito com o mundo.

Elkonin (1969) procurou periodizar o desenvolvimento infantil a partir do conceito de atividade principal de Leontiev (1978), explicando que as atividades principais propiciam mudanças que caracterizam os períodos de desenvolvimento em cada indivíduo. No entanto, em cada período da vida do sujeito, é preciso considerar a situação social de desenvolvimento, ou seja, o lugar objetivamente ocupado pela criança na relação criança-adulto e a posição dela na sociedade que regula todo o seu modo de vida com o entorno social (VIGOTSKI, 1996). Assim, é a situação social de desenvolvimento que determina o conteúdo e as condições da atividade principal, por meio da qual ocorrem as principais novas formações no psiquismo e na personalidade do sujeito.

Embora haja, em cada período de desenvolvimento, uma atividade principal geradora de novas formações, não significa que não desenvolva outras atividades que também atuam sobre o desenvolvimento, principalmente, acarretando novos motivos e novos interesses na criança. Isso significa que, em cada atividade principal, há atividades que são secundárias, que atuam na linha acessória do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1996). Essas atividades secundárias, que surgem em um ou outro período, a depender dos motivos e das necessidades infantis, podem ocupar o papel de principal, enquanto as demais continuam a existir no curso do desenvolvimento, provocando a passagem de um período ao outro.

Nesse processo, os períodos de passagens modificam as ações das crianças diante de suas relações com a realidade e marcam reorganizações nessa relação, caracterizadas por

rupturas, saltos e superações. São essas as condições para a transição periódica da atividade principal: “[...] surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida. De acordo com isso, sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica” (LEONTIEV, 1988a, p. 66). Elkonin (1987) definiu os períodos do desenvolvimento psíquico, considerando as épocas, os períodos e a atividade principal.

As épocas são: primeira infância, infância e adolescência. Cada época é composta por duas atividades principais, que se inter-relacionam, conforme a ilustração:

Figura 3: Períodos do desenvolvimento psíquico



Fonte: Elaborado pelo GT (2019).

Para fins de discussão neste currículo, destacam-se, na sequência, as duas primeiras épocas, explicitando as características da comunicação emocional direta, objetal-manipulatória, brincadeira de papéis sociais e atividade de estudo.

Comunicação emocional direta

A atividade principal do nascimento até aproximadamente um ano é a **comunicação emocional direta**, que tem como principal característica a intensa relação entre bebê e o adulto, mediada pelas manifestações emocional-afetivas. A condição de dependência físico-biológica do bebê requer atenção e cuidados provenientes do adulto, que atenda às suas necessidades fisiológicas, e nesse processo, produz-se uma especial forma de comunicação entre bebê e adulto. Essa comunicação ocorre por diferentes manifestações: choramingos, choros, balbucios, gritos, gestos e movimentos de braços e pernas, reagindo a sons e luzes, entre outros, a fim de comunicar suas sensações. Essa comunicação é denominada por Elkonin como “complexo de animação” (ELKONIN, 1969, p. 505), sendo essa a primeira reação emocional do bebê.

Essas manifestações são interpretadas pelo adulto mais próximo, que aprende a

reconhecer, atende aos anseios e se dirige ao bebê, falando, acolhendo e afagando, procurando compreender e interpretar suas necessidades. O primeiro ano de vida é marcado pela dependência total de cuidados e de atenção por parte dos adultos, tendo em vista a insuficiência dos mecanismos de adaptação do organismo ao nascer. Para atender a essas necessidades que são os reflexos incondicionados de alimentação, de defesa e de orientação, é indispensável à interação adulto-bebê, permeada pelos diferentes estímulos para adaptação às novas condições de vida (MUKHINA, 1996).

Ao nascer, a criança traz consigo alguns reflexos incondicionados que se caracterizam por ações inatas devido ao desenvolvimento dos segmentos inferiores do sistema nervoso e, posteriormente, dos hemisférios cerebrais, que ocorrem ainda na vida intrauterina. O bebê já nasce com a medula espinhal, o bulbo e os centros subcorticais em um alto grau de desenvolvimento.

Para Vygotski (1996), “[...] o início da vida psíquica já está presente no recém-nascido, mesmo que de maneira rudimentar [...]”. Ademais, o autor destaca que “[...] as emoções já estão presentes no bebê desde o primeiro ano de vida e são fundamentais para o seu desenvolvimento [...]” (VYGOTSKY, 1996, p. 284). Vygotsky (1996) complementa ainda que há no primeiro ano de vida uma sociabilidade totalmente específica e peculiar, devido a uma situação social de desenvolvimento única, irrepetível, de grande originalidade, determinada por dois momentos fundamentais: o primeiro consiste em um conjunto de peculiaridades do bebê que é imediatamente percebido e se define quase sempre como uma total incapacidade biológica. O bebê não é capaz de satisfazer uma só de suas necessidades vitais. Suas necessidades mais importantes e elementares podem ser satisfeitas somente com a ajuda dos adultos que o rodeiam. De acordo com o autor supracitado, “[...] A segunda peculiaridade que caracteriza a situação social do desenvolvimento, ainda que a criança dependa por completo do adulto, esteja imerso no social, precisa, todavia da comunicação social na forma da linguagem humana” (VYGOTSKY, 1996, p. 284-285).

Nessas primeiras semanas de vida, há mecanismos inatos que garantem a sobrevivência e têm importância no desenvolvimento da criança, sendo eles: reflexos de orientação; reflexos de sucção; reflexos de preensão; reflexo de impulso. O primeiro consiste nas reações que orientam o bebê a girar em direção à luz, orientar-se para a posição de mamar, quando esse direciona a cabeça para o peito da mãe e faz movimentos de sucção. Os reflexos de preensão referem-se a reações, por exemplo, quando tocada a palma da mão, o bebê tenta agarrar os dedos de quem o tocou. Já os reflexos de impulso referem-se às reações de toque na pele. Esses mecanismos formam as premissas para o desenvolvimento dos órgãos dos sentidos. Primeiramente, a audição e, ao mesmo tempo ou um pouco mais tarde, o vestibular⁷, depois a visão e, por último, a percepção tátil. Pode-se dizer que quando aparecem esses reflexos em quase todos os órgãos dos sentidos encerra-se o período do recém-nascido.

Os sistemas sensoriais são uma das principais conquistas do primeiro ano de vida e se desenvolvem antes do movimento das mãos, ou seja, a criança vê, percebe os objetos e as

⁷ Vestibular é o nervo do vestíbulo, localizado no ouvido que transmite as informações sobre a posição, o movimento e o equilíbrio físicos. (Revista Pesquisa de Conhecer. O corpo humano. p. 35. Fretelli Fabri Editori, Milão Itália Tradução 1985, Abril S. A. Cultural, São Paulo, Brasil).

pessoas, mas não tem percepção viso-motora para a manipulação. No entanto, ao apalpar os objetos, desenvolve a condição para o posterior ato de apreensão, formação do primeiro ato voluntário do bebê, uma vez que as primeiras tentativas de agarrar são feitas com movimentos desordenados e movimentos reiterativos⁸, que são tentativas que a criança faz de pegar os objetos levando a mão de forma desordenada (palmadas).

Segundo Lazaretti (2013), “[...] esses primeiros movimentos, até a conquista de segurar e apalpar o objeto, estão voltados para um intenso desenvolvimento e com inúmeras possibilidades de relação entre a criança e o adulto” (LAZARETTI, 2013, p. 52). Do ato de apreensão surgem outras ações que precisam ser apreendidas e incentivadas por meio da atividade conjunta e compartilhada entre bebê e o adulto: segurar, chacoalhar, balançar, levar a boca, passar de uma mão à outra, jogar, arremessar, sacudir, apalpar e outros. Esses movimentos tornam-se cada vez mais intensos, surgindo os movimentos concatenados⁹. Figurim e Deníssova, que são citados por Elkonin (1998), afirmam que esses movimentos não se diferem muito e ocorrem sob o controle dos órgãos da percepção.

Para Cheroglu e Magalhães (2017), “[...] a execução de movimentos reiterativos e concatenados com objetos realiza-se mediante contemplação ativa, revelando o vínculo fundamental entre o desenvolvimento dos processos sensoriais, em especial a visão, e os processos motores” (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2017, p. 106). Assim sendo, a criança examina o objeto com o movimento reiterativo dos olhos, comparável à sua apalpação, de modo que tanto os movimentos reiterativos quanto os concatenados ocorrem de modo geral simultaneamente no ato de examinar o objeto. Nesse período, é importante que a criança tenha contato com objetos de diversas características, que permitam a exploração de cores, de formas, de tamanhos, de texturas, de sons e de cheiros, permitindo que suas funções sejam apropriadas pela criança no ato da manipulação, por meio da intervenção do adulto.

A ação da criança sobre o objeto, nesse período, é espontânea e ocorre independente do tipo de material. Inicialmente, são os movimentos reiterativos e concatenados, em seguida, a criança passa a sacudir todo o objeto que pega, depois passa a bater uns contra os outros ou os atira para alguma direção.

Essa reação desencadeada é fundamental para o desenvolvimento do movimento de manipulação e de funções mais simples para funções mais complexas. Isso proporciona o aperfeiçoamento progressivo da atividade do córtex cerebral, permitindo o desenvolvimento intenso dos órgãos dos sentidos, o que possibilitará à criança diferenciar, comparar, observar e realizar outras funções psíquicas.

O desenvolvimento da percepção viso-motora, que permite agarrar um objeto, por exemplo, inicia-se com o complexo de animação, que consiste na primeira forma específica de reagir ao adulto que interage com a criança. Isso ocorre quando a criança fixa o olhar no adulto, ouve a sua voz, sorri e se expressa por meio de movimentos rápidos de braços e pernas.

⁸ Movimentos reiterativos são aqueles que a criança faz com as mãos por meio de palmadas e que vão gradativamente tornando-se variados (ELKONIN, 1998).

⁹ Movimentos concatenados referem-se a uma série de movimentos soltos e diferenciados que se sucedem estritamente uns aos outros (ELKONIN, 1998).

Essa reação só ocorre diante do contato com quem convive diretamente com ela e não com os objetos ou outras pessoas.

O ato de pegar os objetos possibilita o desenvolvimento da coordenação viso-motora, pois pegar é uma das primeiras reações intencionais e dirigidas da criança. Na sequência, ela desenvolve a condição de mudar da posição deitada para gradativamente poder se sentar, tendo possibilidade de acompanhar com os olhos os movimentos das mãos. Após os seis meses de vida do bebê, esses movimentos se intensificam, permitindo que examine os objetos por mais tempo, interagindo com eles e tenha a possibilidade de observar outras coisas no ambiente, descobrindo, ao mesmo tempo, formas, cores e sons dos objetos, o que possibilita a formação das imagens.

Se as ações de ensino forem adequadas, na segunda metade do primeiro ano de vida, a criança já tem possibilidade de se movimentar sozinha. Ao engatinhar e ao andar, ela amplia as suas possibilidades de locomoção e de percepção, pois entra em contato direto com os objetos, o que antes só era possível com ajuda do adulto. Nesse momento, a participação do adulto altera-se, e a ênfase deve ser na comunicação, no direcionamento e no modelo de ações.

A compreensão primária da linguagem humana já se desenvolveu; agora a expressão oral, por meio da pronúncia das primeiras palavras, ganha importância. A criança busca nomear os objetos expressando sua curiosidade pelo mundo que a cerca, ampliando seu conhecimento do mundo físico.

Evidencia-se, dessa forma, que o primeiro ano de vida do bebê é caracterizado por uma dependência do adulto que garante a satisfação de necessidades fisiológicas e progressivamente amplia o seu contato com a realidade circundante, aproximando dos objetos e fenômenos que serão mediadores na formação de sua psique.

Segundo Beatón (2001), a intervenção pedagógica para promover o desenvolvimento infantil exige conhecimentos, consciência e intencionalidade por parte do adulto que educa a criança, considerando também que o profissional que planeja e propõe as ações de ensino só o fará com qualidade se tiver clareza da concepção de desenvolvimento infantil, do processo de aprendizagem, de sociedade e de educação. Esses pressupostos revelam que a ação educativa não é neutra nem estática, e que o ser humano só se humaniza a partir da apropriação dos conhecimentos acumulados historicamente.

É fundamental também a atividade conjunta e compartilhada do professor junto ao bebê, em uma ação educativa intencional e intensa. Nesse momento, é imprescindível que o professor valorize todas as formas de ações, de reações e de expressões da criança, pois essas consistem em **comunicação direta com o adulto** e possibilitam encaminhamentos para a ampliação do desenvolvimento.

Como mostra a Figura 4, a professora, em atividade conjunta e compartilhada, realiza movimentos e a criança, em intensa relação, imita-a, aprimorando a sua capacidade de observar, de reproduzir e, com isso, internaliza uma ação: a de brincar de *achar e esconder*.

Quanto mais os professores efetivarem intervenções qualitativas e quantitativas para

o desenvolvimento dos órgãos dos sentidos, com imagens, sons, cores, cheiros e barulhos diversificados, ocorrerá um processo mais intenso do desenvolvimento desses órgãos.

Na Figura 5, por exemplo, a professora direciona a atenção das crianças para a imagem, que se refere a um dos colegas e, nessa relação, nomeia, direciona e as crianças aproximam-se dos significados sociais do nome (seja próprio como de objetos e fenômenos), contribuindo para aprimorar a linguagem oral.

As principais conquistas no primeiro ano de vida são premissas da linguagem oral, com a emissão dos primeiros signos em forma de balbucios, surgindo os primeiros fonemas, por meio da imitação, originando novos motivos de comunicação na relação criança-adulto; aprimoramento do ato de se deslocar, principalmente com o domínio da marcha ereta – o andar, que amplia a capacidade da criança na exploração, na orientação e no deslocamento no espaço, alçando seus intentos na busca de objetos e, esses, por sua vez, convertem-se em objetos de seu conhecimento, procurando apreender suas propriedades e funções.

Essas conquistas marcam a transição de motivos e de interesses da atividade de comunicação emocional direta para a objetiva-manipulatória. Com isso, evidencia-se que o professor deve planejar diferentes ações de ensino de forma intencional e sistematizada, viabilizando a concentração da criança no objeto ou, ainda, aproximando-o de forma que ela o alcance, promovendo o desenvolvimento da apreensão e seu posterior aperfeiçoamento.

A passagem da atividade da comunicação emocional direta para a atividade objetiva manipulatória acontece pela mudança nos motivos e nas necessidades inseridos pela relação da criança com o adulto. Essa mudança está aliada às próprias conquistas do primeiro ano, que são: o andar, a compreensão e a assimilação primária da linguagem e, de maneira mais intensa, o desenvolvimento da atividade objetiva-manipulatória (ELKONIN apud LAZARETTI, 2013).

É por meio da comunicação emocional direta com o adulto que serão produzidas, gradativamente, novas formas de relação da criança com o meio social. Nesse contexto surgem novos interesses e, conseqüentemente, a próxima atividade principal, que é a manipulação de objetos.

Como exemplificado na Figura 6, as crianças manipulam os objetos que agora podem ser alcançados e explorados, e, com a intervenção do professor, passará a compreender a função social desses.

Atividade Objetiva-Manipulatória

A atividade principal que marca o período compreendido aproximadamente entre o 1º e o 3º ano de vida é a manipulação de objetos, denominado por Elkonin (1969) de **atividade de objetiva-manipulatória**. Nesse período,

[...] a comunicação emocional direta da criança com os adultos é substituída por uma forma especial, de nova qualidade, que se desenvolve na atividade conjunta com os adultos mediante as manipulações com os objetos. A comu-

nicação emocional direta “criança-adulto” cede lugar à indireta “criança-ações com objetos-adulto”. (ELKONIN, 1969, p. 214).

Quando, no desenvolvimento infantil, uma nova atividade eleva-se à categoria de principal, em momento algum a anterior deixa de existir. No caso em questão, a comunicação emocional direta não deixa de ter importância, atuando como uma linha acessória no desenvolvimento e, como protagonista, desenvolve-se a manipulação objetual. Os objetos que as crianças manipulam carregam conteúdos sociais, culturais, morais e éticos, pois foram produzidos ao longo da história humana. Ademais, ressalta-se que a criança não captará o conhecimento da nossa história social, que está contida nos objetos, com a simples manipulação espontânea.

O adulto exerce papel imprescindível nesse momento, pois é quem apresenta à criança os objetos, ensinando-lhe a sua utilização e manipulação; e a criança, por sua vez, aprende por meio da observação e da imitação. Assim, quanto maior o contato da criança com objetos e brinquedos de características diversificadas, maior será a possibilidade de apreensão da cultura na qual a criança se encontra inserida.

Durante o primeiro ano de vida, o bebê já atua com objetos, mas a manipulação é externa e de maneira aleatória, da mesma maneira que usa a colher, o lápis e os demais objetos, ou seja, age de acordo com as propriedades externas e suas ações são reiterativas e de exploração.

A depender da qualidade da intervenção, da possibilidade de manipular e de agir com diferentes objetos, como mediadores nesse processo de aprendizagem, por meio da imitação e da observação das ações dos adultos e de pares mais desenvolvidos, a criança começa a dominar a ação manipulatória do objeto, lidando com os procedimentos operacionais que constituem o objeto fisicamente. Por exemplo, consegue segurar uma colher, um pente e outros objetos do seu entorno.

Com o domínio operacional do objeto, apreendido durante o primeiro ano, a criança começa a compreender a função social do objeto. Pode-se ilustrar esse ponto com o objeto colher, que serve para se alimentar. A criança chega a essa compreensão do uso do objeto porque vê o adulto utilizá-lo e, conseqüentemente, o imita. Ganha-se o domínio físico do objeto, apreende-se a sua função social e começa a orientar-se para saber: *Para que serve esse objeto? Como pode ser utilizado? O que se pode fazer com isso?* Essas perguntas passam a guiar as ações das crianças na aprendizagem com os objetos, principalmente, as ações *correlativas e instrumentais*.

As ações *correlativas* referem-se à atividade de estabelecer uma relação espacial recíproca entre dois ou mais objetos ou entre suas partes, exigindo ações de empilhar, encaixar, de tampar, entre outros, de acordo com as propriedades dos objetos: tamanho, cor, forma e demais atributos. Entretanto, nas primeiras ações com esses objetos, muitas vezes, as crianças não se atentam a essas propriedades, realizando combinações aleatórias; ao empilhar um jogo de argola, por exemplo, não notam as suas propriedades (ordenar por tamanho e forma) e empilham de qualquer maneira. Essa é uma primeira ação de ensino: permitir que as crianças explorem os objetos e realizem combinações de acordo com critérios próprios e também para conhecer e agir com o brinquedo.

Quando a criança esgotou a manipulação, uma segunda ação de ensino pode ser realizada quando o professor manipula junto com ela, mostrando e direcionando a sua atenção para as propriedades e para a ordem do empilhamento, armando e desarmando as argolas, permitindo a realização de uma atividade conjunta e compartilhada. Fazendo isso, o professor poderá introduzir atributos conceituais para comparar tamanhos (maior e menor), ordem (primeiro, segundo) e realizar estimativas, testando hipóteses. Ao aprender sobre essas propriedades conceituais contidas nos objetos, desenvolve-se ativamente a percepção visual e auditiva (MUKHINA, 1996).

As *ações instrumentais* são aquelas nas quais a criança usa uma ferramenta como instrumento mediador para agir sobre outro objeto, e sua ação depende da forma do objeto. Por exemplo, pegar a comida com a colher é muito diferente de fazer o mesmo diretamente com a mão, ou seja, na ação de apanhar o alimento para levar a boca, a colher passa a ser o instrumento mediador, reorganiza todo o movimento da mão, dirigindo sua ação. Essa reorganização da mão exige o estabelecimento de uma relação entre o instrumento e os objetos sobre os quais dirige sua ação, tais como: pá e areia; pincel e tinta; lápis e papel; colher e comida, além de outras relações (MUKHINA, 1996).

As ações correlativas e instrumentais atuam no desenvolvimento do pensamento ativo da criança, exige que ela estabeleça relações, compare, resolva problemas e comece a generalizar ações com outros objetos que tenham características comuns.

Observando as ações dos adultos com os objetos, o pequeno se apropria das formas humanas da atividade prática objetivada. Na ação com os objetos, a criança descobre que muitos deles podem ser utilizados de modo similar. Este tipo de descoberta conduz à generalização não somente dos objetos similares (por alguma característica), como também a generalizar a experiência da atividade (MÚJINA, 1979, p. 54).

Esse processo é marcado pela formação da generalização na utilização do objeto, bem como na apreensão de sua forma física (não existe somente um modelo de colher em nossa sociedade). A generalização surge primeiramente na ação e fixa-se, progressivamente, na palavra que os adultos ensinam às crianças, sempre na relação palavra-objeto. O adulto indica o objeto com o gesto e emite o nome do objeto, e, nessa relação, ocorrem as primeiras generalizações: “as palavras que o adulto ensina a criança a compreender e a utilizar sempre contêm uma generalização” (MUKHINA, 1996, p. 137). A criança aprende a atribuir à palavra as características do objeto; por exemplo, aprende que a *colher* é um objeto de cabo com uma parte côncava, podendo ser de plástico, de madeira, de alumínio, grande, pequena, de cores diferentes. Embora às vezes apresentem atributos externos distintos, o nome do objeto garante a sua função social comum: utensílio criado para levar alimentos à boca.

A linguagem oral, por meio da aprendizagem das palavras relacionadas aos objetos e às ações com eles executadas, é desenvolvida por meio das relações sociais estabelecidas entre a criança e o adulto. Para Chaves e Franco (2016),

O domínio da linguagem, mediado pelo outro, possibilita uma nova configuração da consciência. Por ser a linguagem essencial no desenvolvimento da principal neoformação desse período, frisamos quanto o ensino será imprescindível nessa conquista. “A comunicação com adulto que dá a conhecer o

mundo à criança – destacando a multiplicidade de signos que o constitui ensinando a atuar com ele e por meio deles (Martins, 2013, p. 299)”. As primeiras palavras irão originar-se dos sons que a criança consegue assimilar, por imitação da fala do adulto. (CHAVES; FRANCO, 2016, p. 121, aspas no original).

A etapa pré-linguística do desenvolvimento do psiquismo, que ocorre no primeiro ano de vida, antecede o domínio da linguagem. Os primeiros sons do bebê são apenas ruídos, tais como o próprio choro, seguidos de murmúrios e balbucios. Vygotski (1996) ressaltou:

[...] a relação entre atividade objetal manipulatória e o desenvolvimento da linguagem na primeira infância, afirmando que a criança é capaz de pronunciar alguns sons e palavras ou equivalentes funcionais das palavras já no primeiro ano de vida, mas é no período de dois a três anos que se verifica ampliação de seu vocabulário por meio do domínio da face fonética da palavra. (VYGOTSKI, 1996 apud CHAVES; FRANCO, 2016, p. 114).

Mukhina (1996) frisa que há uma relação entre a atividade objetal-manipulatória e a linguagem na criança, pois, no primeiro ano de vida, já é capaz de pronunciar alguns sons. Contudo, entre dois e três anos observa-se o desenvolvimento do vocabulário.

Na medida em que a atividade principal objetal-manipulatória surge na criança, há maior interesse nos objetos e, conseqüentemente, nas funções sociais que esses desempenham. Por isso, a ampliação de vocabulário permite expandir a compreensão da linguagem oral emitida pelo adulto, atendendo aos pedidos, dirigindo-se conforme é chamado, agindo conforme indicações verbais dos adultos, e, concomitantemente, essa própria linguagem da criança se desenvolve ativamente, comunicando-se cada vez mais aprimorada por meio de palavras e frases (MUKHINA, 1996).

O desenvolvimento do pensamento e da linguagem surge no decorrer do processo histórico, por meio da mediação com o outro. O adulto dá nome aos objetos para a criança e apresenta-lhe os significados. A partir do momento que começa a falar as primeiras palavras, dá-se início ao

[...] processo de construção de seus significados e sentidos, começa a perceber o mundo dos objetos nas categorias generalizadas e a pensar através de ações representacionais corporais com uso de suportes materiais ou pivôs que articulam a expressão oral, o repertório gestual e o grafismo infantil. (DAVYDOV, 1988, p. 41).

As conquistas da criança no que diz respeito ao conhecimento dos objetos e à sua exploração por meio da atividade objetal-manipulatória, junto ao desenvolvimento da linguagem, permitem criar possibilidades para uma nova forma de atividade, que se tornará atividade principal no período seguinte.

Elkonin (1969) salienta que o adulto ensina a criança como se devem manusear as coisas e no decorrer da aprendizagem. A criança não somente conhece as qualidades dos objetos, mas assimila também a experiência da humanidade para utilizá-los na prática.

Para tanto, as intervenções pedagógicas devem visar o pleno desenvolvimento das crianças e devem ser pensadas, refletidas, discutidas e planejadas, pois todas as ações devem ter intencionalidade. Cabe ao professor, nesse período, oportunizar aos alunos materiais

diversificados, que tenham cores, texturas, tamanhos e formas variadas, fazendo relações com a função social dos objetos e das imagens.

A criança aos poucos vai transferindo uma ação realizada sobre um objeto, a qual foi aprendida em uma dada situação, por exemplo: usa a colher de tomar sopa em outras situações, como usar a colher para comer sobremesas, iogurte, cozinhar, entre outros.

Quando a manipulação objetual começa a perder o status de atividade principal, a criança inicia o uso de situações imaginárias ao manipular os objetos. Passa a desejar manipular cada vez mais os objetos utilizados pelos adultos; contudo, na maioria das vezes, não pode fazê-lo. O recurso para superar esse obstáculo reside na substituição do objeto real e ideal (no momento inacessível) para a realização daquela ação por outro que o substitua, momentaneamente. Exemplificando: a régua se torna um pente que a criança passa pelos cabelos da boneca na inexistência do objeto pente. Nesse momento, ela separa o objeto real do esquema da ação, utilizando-se da situação imaginária. Para ela, é suficiente executar com o objeto substitutivo as ações que costumam ser feitas com os objetos para esse fim desenvolvidos. Isso ocorre porque o objetivo da criança é executar a ação da forma mais próxima possível da realizada pelos adultos.

Nesse período, não há sequência lógica como nas ações sociais realizadas pelos adultos com os objetos, a criança faz mecanicamente o ato e pode repeti-lo várias vezes. “Somente com o fim do primeiro período da infância, entre os dois e três anos, começam a aparecer jogos que constituem uma concatenação vital de ações” (ELKONIN, 1998, p. 229), ou seja, a sequência lógica da ação lúdica começa a refletir a sequência lógica da vida das pessoas, as quais são premissas para a brincadeira de papéis sociais.

Brincadeira de Papéis Sociais

Devido ao crescente desenvolvimento da linguagem simbólica, e da ampliação da atividade anterior de manipulação dos objetos, criam-se novas possibilidades para o surgimento de uma nova atividade principal: **a brincadeira de papéis sociais**. Para Lazaretti (2017),

Na ação e manipulação com os objetos, na primeira infância, está o embrião da brincadeira de papéis sociais. Os adultos, pela atividade conjunta com as crianças, ao organizarem e dirigirem ações com objetos inserem nessa atividade, também, os modos sociais de utilizar determinados instrumentos e ferramentas que se formaram ao longo da história e encontram-se cristalizados no uso desses objetos. Como nesses objetos não está inscrito ou indicado diretamente os modos de seu emprego a criança não pode descobri-los por meio de simples manipulações sem a orientação do adulto, sem o modelo de ação. É condição para aprendizagem das ações com os objetos a intervenção direta dos adultos, e é na atividade prática cotidiana que a criança aprende e desenvolve habilidades e capacidades para isso. (LAZARETTI, 2017, p.130).

A brincadeira de papéis sociais surge, no cerne da atividade objetual-manipulatória que vai se extenuando como fonte de desenvolvimento, no entanto, não basta apenas a

apropriação dos procedimentos sociais de ação com o objeto, pois a criança passa a demonstrar interesse pelo sentido social das ações com os objetos, pelas relações sociais no interior das quais os objetos da cultura são utilizados pelos adultos. Deste modo a atenção volta-se novamente para as ações das pessoas, fazer o que o adulto faz será o tema da brincadeira de papéis, atividade que emerge como guia na transição à idade pré-escolar.

Figura 7: Brincadeira de papéis sociais



Fonte: Centro Municipal Educação Infantil Professora Aracy Lopes Pompeu (2019).

Na Figura 7, os alunos estão brincando de médico e de paciente. Quando assume o papel em uma brincadeira, o aluno a conduz de acordo com as regras de ação latentes àquela função social. É nesse contexto que se desenvolve o autocontrole ou a autorregulação da conduta ao se submeter às exigências do papel com suas funções e regras estabelecidas.

Segundo Pasqualini (2014) a criança aprende a conter seus impulsos imediatos, desenvolvendo a capacidade de dominá-los durante o tempo da brincadeira, assumindo papéis com condutas próprias. Assim a intervenção intencional do professor

é essencial para que a brincadeira de papéis sociais se torne o meio para o desenvolvimento dos alunos na pré-escola.

A brincadeira de papéis apresenta uma estrutura que se inicia por uma ação lúdica isolada com determinado objeto real. Na ausência desse objeto, surge o substitutivo do real, que é o objeto imaginário, inserido em uma ação lúdica que se articula às ações de acordo com uma lógica entre si que reflete as ações reais cotidianas da vida das pessoas, que são reproduzidas no interior da brincadeira de papéis.

Dessa forma, o *motivo* da brincadeira é representar pessoas em suas ações e relações, tendo como conteúdo a atividade humana, apropriando-se de conhecimentos, valores, normas sociais, regras de comportamento, e ocorre de acordo com procedimentos peculiares tais como: escolher enredo (motorista e passageiro; vendedor e comprador; médico e paciente, entre outros); assumir o papel de uma pessoa adulta e de suas funções sociais de trabalho; reproduzir e generalizar ações com os objetos; transferir o significado de um objeto ao outro e executar as ações lúdicas de acordo com o modelo de papel assumido, utilizando-se de diferentes meios representativos – fala, ação, mímica, gesto, trejeitos e a respectiva atitude em face do papel - que seguem uma continuidade lógica de ações tais como ocorre no dia a dia das pessoas em suas atividades sociais (ELKONIN, 1998; LAZARETTI, 2016).

Para que ocorra o enriquecimento e o aprimoramento dessa atividade principal, é fundamental que a escola e, em específico, o professor enriqueçam, ampliem e diversifiquem conteúdos de enredo e de argumentos por meio de : a) ações dirigidas - propor espaços, materiais e enredo de brincadeiras; b) ações compartilhadas - inserir-se nas brincadeiras das crianças, brincando com elas, assumir o enredo, provocando diálogos, hipóteses, de acordo com o conteúdo e papel assumido. Na prática pedagógica, momentos para brincadeiras de

papéis devem ocorrer todos os dias, como tarefas permanentes e inseridas no planejamento docente, alternando espaços, materiais, horários em ações dirigidas, compartilhadas ou opcionais.

Por meio da brincadeira, além das relações sociais, ampliam-se as ações de independência, aprimorando os domínios sobre os fenômenos, sobre os objetos e sobre a realidade social. De acordo com Martins (2007), “As atividades empreendidas pela criança permitem-lhe o desenvolvimento da consciência sobre os fenômenos e também sobre si mesma. Portanto, suas conquistas sobre o mundo surgem como consequência da qualidade de sua participação sobre ele” (MARTINS, 2007, p. 65).

Esse período requer ampliação e enriquecimento das atividades com vistas a suprir a curiosidade infantil por meio da exploração de possibilidades e de limites, propiciando à criança a “ampliação do universo de significados adquiridos” (MARTINS, 2007, p. 64).

A intervenção educativa do adulto é decisiva para que ocorram as mudanças próprias ao desenvolvimento psíquico, pois, a partir do quinto ano de vida, a criança vai paulatinamente compreendendo a complexidade das atividades e das funções sociais que os adultos desempenham. Essa ação possibilita-lhe a execução de ações que garantem o desenvolvimento de novas propriedades psicomotoras, afetivas, cognitivas e sociais.

Além disso, nesse período mantém-se o *status* das brincadeiras de papéis sociais como atividade principal, mas origina-se na criança o interesse por atividades produtivas, tais como: produções gráficas, modelagem, construção de objetos, trabalhos manuais e outros. Esse é um momento de grande desenvolvimento psíquico. A ênfase está na representação do papel, isto é, em agir sobre os objetos da forma como um determinado adulto age (dar de comer com a colher como a mãe faz, por exemplo). Conforme vai se desenvolvendo, a criança se torna cada vez mais exigente quanto às suas interpretações de papéis, realizando-os com mais veracidade e força de convicção, imprimindo as experiências advindas de suas percepções.

Para Lazaretti (2017), “a tarefa do professor consiste em, gradativamente transitar o motivo das crianças da atividade lúdica para atividade produtiva” (LAZARETTI, 2017, p. 136). Tais atividades requerem a proposição de conteúdos e de objetivos que permitam o avanço significativo no processo de aprendizagem, produzindo o novo em seu desenvolvimento e a capacidade de construir conhecimentos que vão além da simples reprodução.

Mukhina (1996) trata do desenvolvimento das formas produtivas de atividades, sobre dois aspectos: atividades plásticas e atividades construtivas. Nas atividades plásticas, a autora ressalta as produções gráficas. Para a criança, o desenhar é uma brincadeira na qual, inicialmente, retrata traços genuinamente imitativos; posterior e progressivamente, a criança começa a aperfeiçoar e a ter consciência de que essa ação tem um significado e que o resultado dessa atividade expressa uma ideia, a depender da qualidade das intervenções pedagógicas. Nas palavras da mesma autora,

Esse aperfeiçoamento passa por um longo processo: o desenho infantil reúne distintas experiências que a criança adquire através da manipulação e observação dos objetos e também de sua própria atividade plástica e dos ensinamentos transmitidos pelo adulto. (MUKHINA, 1996, p. 167).

Ademais, no processo de ensino, o professor deve propor aos alunos a observação e o contato tátil de diferentes elementos para que possa sentir e perceber as formas, fazendo com que sejam ampliadas as possibilidades de representação dos alunos, bem como as suas impressões acerca do objeto, adicionando novos elementos que lembrem o objeto real.

A atividade construtiva se reporta a uma construção que se assemelha ao desenho e à modelagem, mas com linhas explícitas próprias, que, segundo Mukhina (1996), “requer uma organização diferente da do desenho” (MUKHINA, 1996, p. 173). Nesse sentido, a utilização de materiais diversificados é essencial para desenvolver a capacidade criadora, propondo-se, por exemplo, construir uma casa, um carro, um barco, móveis com diferentes materiais não estruturados, como caixas, pedaços de tecidos, papéis, material reciclável, entre outros. Para Mukhina (1996), “A construção para brincar torna as crianças mais solidárias, pois as acostuma a discutir o plano, a acatar a decisão da maioria e defender suas ideias.” (MUKHINA, 1996, p. 177).

Assim como o desenho, a colagem e a modelagem exigem do aluno a elaboração de estratégias que antecedem à sua construção, pois ele precisa imaginar e planejar a execução.

Por meio das brincadeiras de papéis sociais e das atividades produtivas, a criança amplia seu sentimento de pertença social ao mesmo tempo em que adquire autonomia em suas ações. Diante disso, indaga-se: Por que brincar e realizar atividades produtivas é tão importante na educação infantil?

Para Vygotsky (1991), que foi citado por Ottoni e Sforini (2012), a brincadeira é a atividade que promove a criação de uma fonte de desenvolvimento das crianças pré-escolares, denominada *zona de desenvolvimento proximal*. Segundo o autor russo, tal desenvolvimento ocorre pelo fato de que, na brincadeira, a criança tenta se aproximar ao máximo das ações do adulto, agindo por assim dizer como se fosse o próprio adulto.

Dentre as funções psicológicas superiores desenvolvidas por meio da brincadeira, Ottoni e Sforini (2012) assinalam o pensamento abstrato. Sobre ele, destaca-se o marco do substituto lúdico, pois, “à medida que a criança opera com o significado das coisas, substituindo as próprias coisas, é possibilitada a gênese do pensamento abstrato” (OTTONI; SFORINI, 2012, p. 2401).

Considerando a importância da brincadeira para o desenvolvimento psíquico infantil, Ottoni e Sforini (2012) destacam outros motivos pelos quais a atividade lúdica pode ser considerada como aquela que mais influencia o desenvolvimento da criança pré-escolar. Ressaltam-se alguns pontos principais:

- 1) É no interior da própria atividade lúdica que podem surgir os motivos para a atividade de estudos [...].
- 2) Ao imitar as ações humanas, a criança ativa funções psíquicas como, atenção, percepção, memória, imaginação, raciocínio [...].
- 3) A imitação/criação de diferentes papéis sociais que se fazem presentes no “faz-de-conta” permite a criança a ampliar seu conhecimento sobre a atividade humana [...]. (OTTONI; SFORINI, 2012, p. 2402-2403).

Lazaretti (2017), a partir do entendimento de como se processa o desenvolvimento

da criança no período pré-escolar, frisa a importância de se considerar a brincadeira de papéis sociais e as atividades produtivas no trabalho educativo e apresenta alguns direcionamentos sobre qual ensino deve ser destinado nesse período escolar. A autora destaca que “[...] A centralidade da brincadeira de papéis sociais é a relação criança – adulto – social e tem como núcleo o mundo das pessoas e suas relações” (LAZARETTI, 2017, p.132), e continua:

Uma premissa importante a se considerar: compreender esse período do desenvolvimento e suas características é importante e essencial, porém não é suficiente para se organizar o ensino. Esse conhecimento responde a uma das faces desse processo, ou seja, quem é o **SUJEITO** a quem destino o ensino? A partir dessa pergunta é preciso refletir sobre outras questões fundamentais: Quais conteúdos são essenciais para que o ensino possa potencializar esse **DESENVOLVIMENTO**? Quais **OBJETIVOS** são representativos para essa tarefa? Quais **RECURSOS** e **ESTRATÉGIAS** são mais adequados? Para responder a essas questões uma palavra sintetiza: **CRITÉRIO**. (LAZARETTI, 2017, p. 145, destaques no original).

Como destaca a pesquisadora, nesse período, as ações realizadas pelas crianças sujeitam-se ao argumento e ao papel social desempenhado. Ressalta-se que a execução desse papel não é um fim em si mesmo, mas tem sempre um sentido auxiliar na formação de seu intelecto.

A encenação que é quando a criança atua por intermédio do brinquedo e a interpretação pessoal das tarefas sociais pela própria criança contribuem para o desenvolvimento do argumento, o qual depende da afinidade do tema lúdico com a experiência da criança. A falta de experiência e das noções decorrentes dessas atividades constitui-se em um obstáculo para que se desenvolvam os temas das brincadeiras. Quanto mais estreito for o círculo da realidade com que a criança tem contato, mais monótonas e pobres serão as tramas de suas representações. Por essa razão, Moya, Sforini e Moya (2019) afirmam que a atuação pedagógica sobre a brincadeira de papéis deve visar à ampliação do repertório cultural da criança, propiciando, assim, condições para que ela tenha ricos conteúdos para imitação e criação. As autoras ainda ressaltam:

Não se trata de interferir diretamente na brincadeira da criança, definindo do que e como ela deve brincar, mas de propiciar o seu enriquecimento cultural para que o conteúdo de suas brincadeiras não fique restrito às atividades humanas mais imediatas ou àqueles modelos de ação que são apresentados pela mídia. (MOYA; SFORINI; MOYA, 2019, p. 132).

Deve-se considerar que todo processo de mudança é necessário e impulsiona o desenvolvimento de neofunções psíquicas, as quais, quando recebem intervenções coerentes, desencadeiam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Não obstante, esse não é um processo tranquilo, pois quando, no decorrer dessa transição, ocorrem momentos críticos em que rupturas e mudanças não são superadas de forma adequada, acontecem os momentos de crises.

O período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é compreendido como um período de crise, considerando as contradições nos motivos e nos sentidos. A criança ainda brinca, mas a brincadeira já representa os motivos genuínos: não basta fazer

o que o adulto faz, por meio da brincadeira; agora a criança quer saber o que o adulto sabe, inserindo-se novos interesses em conjunto de obrigações e regras essenciais que compõem a organização escolar, como responsabilidade, disciplina, pontualidade, apreensão e sistematização de conhecimentos novos, aspectos esses que se tornam essenciais para a criança iniciar sua atividade principal: a atividade de estudo. Para Asbahr (2017),

[...] entender a atividade de estudo como atividade principal nesse período significa compreendê-la como uma atividade que promove o desenvolvimento humano e que tem como característica produzir a constituição de uma neoformação psicológica essencial ao processo de humanização: a formação do pensamento teórico. Assim não podemos confundir a atividade de estudo com as ações realizadas cotidianamente pelas crianças na escola (leitura de textos, realização de exercícios para a fixação de conteúdos, avaliações, cópias, entre outras). (ASBAHR, 2017, p. 171).

Compreende-se, assim, que essas são ferramentas essenciais, mas que não agem por si só para a objetivação do pensamento teórico, sendo necessária a mediação realizada pelo professor entre signos e instrumentos, a fim de que o aluno compreenda a importância da atividade de estudo para o seu desenvolvimento.

Embora na idade pré-escolar a criança já se encontre em uma fase inicial e tenha contato com atividade de estudo, essa ainda não se apresenta como atividade principal, sendo necessário pensar em ações dirigidas que resultem em uma não ruptura dessa passagem, buscando maior integração dentro da Educação Básica. Marega (2010) cita as palavras de Elkonin, que “alerta que não são todas as crianças que estão preparadas para o estudo” (MAREGA, 2010, p. 89), haja vista que muitas ainda têm os aspectos externos da escola como interessantes, como as salas de aula, o prédio da escola etc. e não propriamente o conteúdo que ali se trabalha. Por isso, considera-se que o professor tem papel imprescindível na inserção do aluno no processo de escolarização e deve sensibilizar-se quanto aos estudos e à necessidade de compreender como ocorre o desenvolvimento integral do aluno.

Na medida em que a criança é colocada em brincadeiras que simulem situações cotidianas, ela supera os obstáculos impostos por meio dos argumentos oriundos das relações em que a criança estabelece em seu entorno, pode-se considerar a possibilidade de avanço no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, a criança torna-se cada vez mais voluntária às tarefas que requerem atenção, memória e percepção.

Conforme propõe Vygotsky (apud FACCI, 2003), esse interesse não ocorre espontaneamente, mas requer uma organização do processo pedagógico. Essa organização deve ocorrer por meio das atividades produtivas, pois se exige dos alunos a elaboração de um planejamento para execução de ações que irão se complexificando no decorrer de seu desenvolvimento. Ao se propor um jogo como amarelinha, gato e rato, bola ao cesto, acerte o alvo, boliche, os alunos inicialmente brincam, e para que essa ação possa ser visualizada como uma atividade produtiva, eles devem almejar um resultado/produto, ou seja, deve haver a internalização das regras do jogo. Outro exemplo desse processo no qual o aluno passa a tomar consciência das finalidades das ações é o desenho, como destaca Mukhina (1996):

Quando uma criança desenha e tenta fazer com que saia um desenho bonito, está brincando, não está realizando atividade produtiva. Mas, quando nas

aulas de desenho se propõe a desenhar melhor do que antes, traçar as linhas retas ou colorir bem o desenho, suas ações ganham caráter de aprendizagem. (MUKHINA, 1996, p.179).

As atividades produtivas fazem parte das ações significativas que promovem o desenvolvimento no processo de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil. Nesse sentido,

Os conteúdos, ao serem desafiadores, potencializam a atividade criadora da criança, ampliam suas experiências culturais, agregando elementos que enriquecem e aprimoram as funções psicológicas superiores, como atenção, memória, pensamento, imaginação entre outras. (LAZARETTI, 2017, p. 137).

É importante destacar que as atividades produtivas não devem ser propostas com o fim em si mesmas, ou seja, modelar, desenhar e construir apenas para executar tais ações, mas essas atividades devem ser inseridas, assim como outras, no interior de tarefas articuladas a conteúdos curriculares.

O desenho, a pintura e a modelagem apresentam conteúdos a serem ensinados, no componente curricular de Arte, mas também os registros de conteúdos de outros componentes podem ser realizados por meio dessas atividades. Por exemplo, no componente curricular de Geografia, ao trabalhar o conteúdo de localização espacial entre diferentes ações, como conhecer e representar o espaço por meio de desenho, pode-se também construir uma maquete com diferentes objetos. Essa ação envolve uma atividade produtiva que favorece o desenvolvimento da percepção espacial, entre outras.

Esse processo não ocorre de forma natural, mas precisa da intervenção pedagógica do professor para desenvolver a capacidade de planejar as próprias ações, ou seja, precisa ser formada na criança, por meio do ensino, a capacidade decisiva para a atividade de estudo. É importante destacar que o professor, por meio de ações intencionais, provocará no aluno a necessidade e o hábito de estudo.

Atividade de Estudo

A **atividade de estudo** é a atividade principal do desenvolvimento na idade escolar, período marcado pelo ingresso da criança no Ensino Fundamental, quando ela passa a interagir com conceitos científicos por meio do ensino sistematizado, assumindo o papel de aluno. A partir dessa atividade, seu psiquismo requalifica-se, resultando em modificações importantes em seu desenvolvimento e na formação de sua personalidade. Para Elkonin (1986),

A atividade de estudo é fundamental na idade escolar, porque, em primeiro lugar, através desta se realizam as relações básicas da criança com a sociedade; em segundo lugar, na escola se leva a cabo a formação tanto das qualidades fundamentais da personalidade da criança de idade escolar, como dos distintos processos psíquicos. (ELKONIN, 1986, p. 99).

Esse mesmo entendimento pode ser observado nas palavras de Davydov e Márkova: “no ensino escolar a atividade da criança para assimilar a experiência socialmente elaborada se realiza na atividade de estudo” (DAVYDOV; MARKOVA, 1987, p. 323). Além disso,

O conteúdo principal da atividade de estudo é a assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as trocas qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança, que ocorrem sobre esta base (DAVYDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 324).

As crianças não chegam ao Ensino Fundamental com o desenvolvimento do pensamento e condutas necessárias à apropriação desse conteúdo principal da atividade de estudo, mas isso ocorre à medida que o ensino é organizado com a intenção de propiciar esse desenvolvimento. Inicialmente, as crianças têm curiosidades sobre diversos assuntos, o que deve ser estimulado para que sejam transformados em motivos para aprendizagem. Os alunos iniciam no primeiro ano do Ensino Fundamental na expectativa de ler, escrever e aprender novos conhecimentos, elementos que os impulsionam para atividade de estudo.

Nesse período, outras atividades se fazem presentes na vida das crianças e também contribuem para o desenvolvimento delas; são as atividades acessórias como o jogo e o trabalho (ajuda nas tarefas domésticas). As crianças não deixam de brincar; essa atividade continua presente, pois, segundo Elkonin (1978), as crianças apreciam especialmente jogos de movimento, com regras e que, em sua grande maioria, são coletivos.

Nesses jogos são desenvolvidos traços, como o autodomínio da conduta, a capacidade de observar e de se orientar, a ajuda mútua, a disciplina, entre outros. Sobre a colaboração da criança nas tarefas da família, Elkonin (1978) considera que ela desenvolve na criança uma atitude responsável diante de suas obrigações, e “Aprende a levar em conta as necessidades dos demais, se sente membro do grupo familiar e coloca sua parte no trabalho geral da família” (ELKONIN, 1978, p. 528). Essas atividades, porém, são consideradas acessórias, sendo a atividade de estudo a principal para o desenvolvimento da criança nesse período da vida.

A centralidade da atividade de estudo no desenvolvimento está vinculada à relação entre pensamento e linguagem. A palavra, na qualidade de conceito, sejam eles cotidianos ou científicos, traz subjacentes abstrações e generalizações que são realizadas por meio de raciocínios lógicos. A linguagem, a princípio externa ao sujeito, vai aos poucos constituindo a forma e o conteúdo do pensamento individual (SFORNI, 2004). Todavia, ao ter contato com conhecimento científico, o aluno começa a desenvolver a capacidade de abstração e de generalização mais amplas do que as oferecidas pela vida cotidiana.

É importante não confundir toda prática realizada por alunos e professores na escola como atividade de estudo, assim como não são denominados dessa forma todos os modos de ensino e de aprendizagem de conceitos científicos, mas somente aqueles que possibilitam a autotransformação do aluno. Isso fica mais claro ao observar que o conteúdo principal da atividade de estudo é a apropriação das ações mentais com os conceitos científicos, que levam à formação do pensamento teórico. Davydov (1988) assevera a esse respeito:

No curso da formação da atividade de estudo, nos escolares de menor idade se constitui e desenvolve uma importante neoestrutura psicológica: as bases da consciência e do pensamento teórico e as capacidades psíquicas a eles

vinculados (reflexão, análise, planificação [plano interior das ações]). (DAVYDOV, 1988, p. 176).

O autor supracitado ainda destaca que há dois tipos de pensamento: o pensamento empírico e o pensamento teórico (DAVYDOV, 1988). O pensamento empírico surge por meio da observação e da comparação entre os fenômenos e os objetos; o conhecimento, desse modo, não está orientado para o aprofundamento ao ponto de superar simples aparência do objeto estudado e chegar à sua essência. Os conceitos espontâneos são elaborados dessa forma, basta pensar no modo como se formam os conceitos como de calçado, de mobília, de material escolar, dentre outros. De acordo com Sforini (2004),

[...] as associações são guiadas apenas por atributos externos. Por isso, o esquema empírico de generalização e abstração serve como organizador do real, porém não contribui para a criação de novos conhecimentos; apenas diferencia e classifica os objetos e fenômenos e os denomina com novos termos. (SFORINI, 2004, p. 65).

Exclui-se, assim, a função essencial do conceito no ato mental, que consiste em “assegurar a abertura de novas facetas do objeto e do avanço para seu conteúdo, e não em comparar os objetos com traços já conhecidos” (DAVYDOV, 1982, p. 115). Já o conceito teórico dá-se mediante um processo que busca analisar o objeto dentro de um sistema conectado de fenômenos e de objetos, o qual é observado em seu processo de transformação e não apenas em seu resultado final. Esse movimento de pensamento parte do aspecto mais abstrato do objeto para atingir o seu aspecto mais concreto.

O problema apontado por Davydov (1982) é que muitas vezes a escola ensina conceitos científicos que exigem um pensamento teórico, com procedimentos que são próprios do pensamento empírico. Desse modo, os conceitos ficam presos à definição e à apresentação de exemplos que ilustram o conceito, como se conceitos fossem apenas nomes que são dados aos objetos e aos fenômenos.

A formação do pensamento teórico requer do aluno a realização de procedimentos cognitivos mediados pelo conteúdo. Para que isso se efetive, destaca-se a atividade investigativa, que busca soluções de problema em que o aluno se coloca na atividade de aprender realizando ações mentais possibilitadas pelos conteúdos de ensino. Os componentes fundamentais da consciência teórica são: a reflexão substancial, a análise, o planejamento (plano interior das ações). Essas ações mentais são partes da atividade de estudo no trabalho com o objeto de ensino. Os componentes da consciência teórica são explicitados a seguir:

Reflexão: “consiste na tomada de consciência por parte do sujeito das razões de suas ações e de sua correspondência com as condições do problema” (SEMENOVA, 1996, p. 166). Como afirma Sforini (2004), esse é pensamento ausente na ação mecânica ou instintiva, quando os alunos apenas repetem procedimentos repassados pelo professor. Isso significa que, na atividade de estudo, não basta que o aluno resolva de modo adequado a tarefa proposta pelo professor, mas que compreenda as razões de resolvê-la de um determinado modo. Nesse sentido,

Observar a promoção dessa capacidade nos alunos implica estar atento ao plano intrapsíquico, à presença e à qualidade das negociações entre os próprios alunos e destes com o professor acerca dos critérios utilizados na resolução das tarefas. (SFORNI, 2004, p. 117).

Análise: “visa levantar o princípio ou modo universal” (SEMENOVA, 1996, p. 166) para a resolução de diferentes tarefas. Por meio da análise, o aluno chega a uma estrutura conceitual básica que o possibilita fazer generalizações conceituais e aplicá-las a casos particulares. De acordo com Sforni (2004), a capacidade de análise desenvolve-se à medida que os conceitos não são apresentados pelo professor de modo rígido, apenas vinculados à definição verbal, mas quando são apresentados de forma vinculada às atividades humanas que podem ser compreendidas por meio do conceito apresentado.

Plano interior das ações: é onde se evidencia a capacidade de operar mentalmente com o conceito que foi objeto de ensino. O plano interior das ações é o que “assegura a sua planificação e a sua efetivação mental” e constitui-se na “capacidade de antecipar ações” (SEMENOVA, 1996, p. 166), ou, como explica Sforni (2004), “é o conhecimento conceitual presente como conteúdo e forma do pensamento, é a sua efetivação como instrumento do pensamento” (SFORNI, 2004, p. 117).

O resultado desse processo é o desenvolvimento da capacidade de operar mentalmente com os conceitos, de modo que eles se transformam em conteúdos e instrumentos do pensamento, ferramentas mentais que modificam a imagem subjetiva da realidade objetiva, propiciando ao aluno maior inteligibilidade do real.

Para Davydov (1988), os conhecimentos de um indivíduo e as suas ações mentais (abstração, generalização etc.) formam uma unidade, de modo que o domínio desses conhecimentos supõe a atividade cognitiva do sujeito. Em outras palavras, enquanto forma conceitos científicos, o indivíduo incorpora as ações mentais, as capacidades e os procedimentos lógicos ligadas a esses conceitos e vice-versa. Agregando à discussão, Davydov (1988) complementa dizendo que,

Os conhecimentos teóricos que formam o conteúdo da atividade de estudo, também constituem a necessidade da atividade de estudo. Como se sabe, a atividade humana corresponde a determinada necessidade; as ações correspondem aos motivos. Na formação dos escolares pequenos, é da necessidade da atividade de estudo que deriva sua concretização na diversidade de motivos que exigem das crianças a realização de ações de aprendizagem. [...] Portanto a necessidade da atividade de estudo estimula as crianças a assimilarem os conhecimentos teóricos e, os motivos, assimilar os procedimentos de reprodução ativa destes conhecimentos por meio das ações de aprendizagem, orientadas para a resolução de tarefas de aprendizagem. (DAVÍDOV, 1988, p. 26).

No processo de apropriação dos conhecimentos teóricos, não apenas as funções psíquicas superiores se requalificam, mas também a própria conduta. Por conta dessa característica percebe-se que, aos poucos, a criança passa a dominar o próprio processo de assimilação dos conhecimentos, já que adquire os motivos e os meios necessários ao seu cumprimento.

Para Davydov e Márkova (1987), os meios de organizar os conteúdos escolares

determinam o pensamento que se quer formar. [...] “se o que se deseja formar é o pensamento teórico, desde os anos iniciais é indispensável o desenvolvimento das capacidades intelectivas superiores próprias desse tipo de pensamento e a capacidade para o estudo”. (DAVYDOV; MÁRKOVA, 1987, p.177).

Em outras palavras para formar nas crianças uma autêntica atividade de estudo na escola é necessário introduzir desde o primeiro ano cursos sistemáticos de linguística, matemáticas e outras disciplinas escolares. Sobre a sua base é indispensável, desde o começo mesmo, estruturar nos alunos do primeiro ano as formas iniciais do pensamento abstrato, teórico. (DAVYDOV; MÁRKOVA, 1987, p.177).

A atividade de estudo é dependente de um processo de ensino intencional, planejado, sistemático e que tenha como conteúdo o conhecimento científico, na intenção de que se desenvolva o pensamento teórico. Entretanto, para que isso se efetive, o ensino deve estar organizado para que os alunos assimilem os objetos de conhecimento, desenvolvendo um pensamento que opera com base em conceitos científicos.

Na atividade de ensino, compete ao professor promover o desenvolvimento de seus alunos e propiciar condições para o domínio dos processos mentais para a interiorização dos conteúdos, formando em sua mente o pensamento teórico-científico que também estabelece na criança motivos de ações para a aprendizagem. Como indicam Moura et al. (2010),

As ações do professor na organização do ensino devem criar, no aluno, a necessidade do conceito, fazendo coincidir os motivos da atividade com o objeto de estudo. O professor, como aquele que concretiza objetivos sociais objetivados no currículo escolar, organiza o ensino: define ações, elege instrumentos e avalia o processo de ensino e aprendizagem. (MOURA et al., 2010, p. 2016).

Desse excerto é possível concluir a importância do papel do professor na atividade de ensino, por meio de uma intervenção significativa com aluno na atividade de estudo, formando uma atividade dialética, pois apresenta motivos apropriados no processo de humanização. Bernardes (2006), referindo-se às atividades de ensino, argumenta:

No caso da **atividade de ensino**, o motivo é determinado pela necessidade de o educador ensinar o conhecimento teórico - científico elaborado sócio - historicamente, promovendo a humanização e a transformação dos alunos por meio de ações conscientes e intencionais definidas na organização do ensino. Na **atividade de aprendizagem**, o motivo é definido pela necessidade de o aluno se apropriar do conhecimento sócio histórico tornando-se herdeiro da cultura humanizando-se. (BERNARDES, 2006, p. 239).

Outra característica importante da atividade de estudo é atividade conjunta e coletiva, essencial da atividade de ensino, pois a assimilação do conhecimento tem em sua gênese a atividade conjunta. Assim, defende-se a formação dos coletivos infantis como uma possibilidade de potencialização do desenvolvimento do pensamento teórico, das funções psicológicas superiores e da geração de motivo à atividade de estudo. Isso se dá, de acordo com Moura et al. (2010),

[...] quando aos indivíduos são proporcionadas situações que exijam o compartilhamento das ações na resolução de uma determinada situação que surge em certo contexto. Garantir que a atividade de estudo dos educandos se de prioritariamente dentro de um coletivo, busca concretizar o princípio ou lei de formação das funções psíquicas superiores elaborado pela Teoria histórico-cultural em acordo com o que preconiza Vigotski. (MOURA et al., 2010, p. 225).

É de suma importância que o planejamento de ensino contemple a sistematização das atividades conjuntas e coletivas, pois os alunos se tornam cada vez mais independentes no espaço escolar, haja vista que surgem novas preocupações, novos interesses e novas interações pessoais.

Frente aos aspectos da atividade de estudo e à sua constituição, destacam-se elementos para que se possa dar sequência à periodização do desenvolvimento humano. O primeiro está diretamente ligado à organização do ensino, com vistas à efetivação da aprendizagem, a qual promove o desenvolvimento do aluno. Nesse processo, cabe ressaltar que apropriação dos conhecimentos teóricos não ocorre de forma passiva, mas sim por meio de um ensino sistematizado, organizado, intencional, tendo a atividade de estudo um aspecto propulsor da capacidade de estudo. No processo de desenvolvimento, emerge a próxima atividade principal, a comunicação íntima pessoal. Nesse fase, as relações entre os adolescentes têm uma característica peculiar entre seus pares e os adultos. A seguir, essa atividade é abordada de modo mais detalhado.

Comunicação Íntima Pessoal

No início da adolescência, a atividade principal é a **comunicação íntima pessoal**, por meio da qual as relações das pessoas adultas são reproduzidas pelo jovem no grupo que está inserido. Os companheiros do grupo interagem e definem normas de convívio social. O adolescente manifesta seu ponto de vista no que diz respeito ao mundo e à interação entre os sujeitos, desenvolvendo perspectivas de mudanças. Em decorrência disso, busca no grupo uma afirmação pessoal diante das questões que a realidade lhe impõe.

Essa forma de comunicação íntima reproduz com os companheiros relações existentes entre as pessoas. Convencionam-se regras, normas morais e éticas no grupo e forma-se seu caráter voluntário. Seu desenvolvimento intelectual apresenta grande avanço, pois passa a pensar por conceitos abstratos, o que se torna suporte para a formação da consciência social, para ampliação do conhecimento nas diversas áreas: Ciência, Arte, Filosofia, Matemática, Cultura, entre outras. Ao estudar esse período do desenvolvimento, Belieri (2017) afirma que,

Elkonin considera que é na adolescência que a vida dos alunos adquire um novo sentido e que eles começam a se preparar para a vida futura. Nesse período, não só aumenta o círculo de convivência social desses jovens como também surge a necessidade de se atribuir um novo sentido à vida. (BELIERI, 2017, p. 64).

Isso é expresso por Elkonin ao considerar que, geralmente,

Ao aproximar-se o final dos estudos na escola se apresenta um novo sentido social dos conhecimentos adquiridos e do estudo. A aquisição de conhecimentos aparece como uma condição indispensável para tomar parte com todos os direitos na vida de trabalho e de relações sociais. (ELKONIN, 1969, p. 552).

A relação do adolescente com o conhecimento é também discutida por Leontiev, que afirma:

Do ponto de vista da consciência, esta passagem à última idade escolar é marcada pelo desenvolvimento de uma atitude crítica em face das exigências, das maneiras de agir, das qualidades pessoais dos adultos e pelo aparecimento de interesses novos pela primeira vez verdadeiramente teóricos. Nos alunos maiores, aparece a necessidade de conhecer não apenas a realidade que os rodeia, mas igualmente o saber que existe sobre esta realidade. (LEONTIEV, 2004, p. 309).

O conteúdo do seu pensamento se converte em convicção interna, descoberta de interesses, de desejos e de propósitos. Ele forma pontos de vista gerais sobre o mundo, as relações entre as pessoas, sobre o futuro e estrutura-se o sentido pessoal da vida.

Os períodos do desenvolvimento humano podem acontecer mais cedo ou mais tarde com relação aos tempos aqui aproximados, além disso, na transição de um período do desenvolvimento para o outro podem ocorrer as crises. Em decorrência dessas, produzem-se mudanças bruscas, rupturas na personalidade, ou seja, é um processo que ocorre por via revolucionária e não por via evolutiva. Esse processo se apresenta com características indefinidas e é difícil determinar o momento de seu começo e fim. As crises são indícios de necessidade interna de mudança de um período para outro e refletem a contradição entre o modo de vida, as suas interações e as suas possibilidades de ampliar as suas capacidades.

Para Anjos e Duarte (2017), “Não obstante as crises que o adolescente enfrenta marcam o surgimento de uma nova maneira de pensar, engendrada pela atividade-guia de estudo, ou seja: o pensamento por conceitos e a conseqüente estruturação da personalidade e da concepção de mundo” (ANJOS; DUARTE, 2017, p. 197).

A organização do trabalho pedagógico não deve se dar de forma isolada, pois, nesse período, destaca-se que a atividade principal comunicação íntima pessoal valoriza grandemente a formação de grupos. Nessa perspectiva, a escola deve trabalhar questões que envolvam o grupo, atendendo as especificidades da coletividade, considerando que essa é de grande importância para os adolescentes. Anjos e Duarte (2017) destacam que “[...] se o processo educativo estiver bem organizado pelo professor, será um potente meio para educação desvolvente” (ANJOS; DUARTE, 2017, p. 201).

Posteriormente, a atividade principal passa a ser a **atividade profissional/estudo**, na qual o sujeito se apropria dos conhecimentos necessários à sua atuação profissional e passa a ocupar um novo lugar na sociedade: o de trabalhador.

Partindo dessas premissas, originam-se novos motivos de atividade, isto é, o caráter

da atividade de estudo volta-se para os aspectos profissionais. Anjos e Duarte (2017) consideram que

A escola, desse modo, deve fazer o seu papel para o desenvolvimento psíquico do adolescente, produzindo necessidades de conhecimentos sistematizados nos alunos, considerando-se até mesmo o importante papel das etapas da escolarização da criação de tais necessidades. (ANJOS; DUARTE, 2017, p. 202).

Nessa seção, destacaram-se os principais conceitos ligados ao desenvolvimento humano; na sequência, objetiva-se discorrer sobre os pressupostos pedagógicos que fundamentam este Currículo.

PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS

A Especificidade da Organização do Ensino na Educação Infantil

O Currículo para a Educação Infantil aborda a concepção de desenvolvimento humano como um processo sócio-histórico, haja vista que este não é determinado somente pelas leis biológicas, mas dependente da qualidade da apropriação da cultura historicamente acumulada, que ocorre mediante o trabalho e a educação escolar.

Para atender à especificidade e organizar o ensino na Educação Infantil, é preciso clareza quanto às concepções que orientam as ações pedagógicas e, neste documento, estão fundamentadas com base nos preceitos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

Considerando as especificidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil, Marsiglia e Saccomani (2016) afirmam que:

O trabalho educativo não somente interfere no desenvolvimento, mas é determinante na medida em que lhe confere caminhos e direções. O desenvolvimento, portanto, não é decorrente de qualquer tipo de ensino, mas depende dos conteúdos e das formas como o ensino é organizado. Para que haja aprendizagem e desenvolvimento, há que existir ações educativas intencionalmente orientadas a essa finalidade. (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2016, p. 346-347).

Dessa forma, para que a prática pedagógica na Educação Infantil se efetive de maneira a contribuir com o aprendizado, são necessários alguns questionamentos que devem guiar a organização do trabalho do professor: Quais conteúdos e formas são mais adequados para garantir o aprendizado? Quais recursos, materiais e ações serão mediadores para o desenvolvimento? Como organizar o tempo e o espaço nos diferentes grupos etários na Educação Infantil? O que propor às crianças diariamente? Como organizar o ensino de acordo com o grupo de crianças? Essas perguntas e outras que possam surgir durante o processo de estudo, de planejamento, de intervenção e de avaliação do professor objetivam guiar as escolhas e os critérios nas ações de ensino propostas aos bebês e às crianças, a partir dos princípios teóricos que fundamentam este documento.

Para que o trabalho pedagógico se concretize na primeira infância e na infância¹⁰, o professor precisa ter clareza e distinguir, dentre os elementos culturais objetivados na prática social, quais são os conteúdos principais e secundários, entre o essencial e o acessório, organizado intencionalmente em torno do ensino sistematizado. Saviani cita que é necessário “[...] definir prioridades, decidir sobre o que é válido e o que

¹⁰ Entendem-se, neste documento, Primeira Infância o período de 0 a 3 (zero a três) anos de idade e Infância de 3 a 6 (três a seis) anos aproximadamente.

não é válido” (SAVIANI, 2000, p. 35). Assim, no planejamento de ensino, não “cabe qualquer coisa”, não é uma tarefa simples e, ao definir: *Por que ensinar?*, é necessário demarcar as prioridades das ações.

Nesse contexto, as Instituições de Ensino que atendem do Infantil ao Infantil V garantirão o trabalho educativo partindo dos conteúdos nucleares elencados em cada componente curricular - Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática -, sistematizados no planejamento de ensino. Ressalta-se que os componentes curriculares devem ser articulados, de modo que assegurem a totalidade do conhecimento, promovendo, assim, o movimento dos conteúdos ao longo do ano letivo. Dessa forma, é imprescindível que o professor compreenda a Periodização do Desenvolvimento Infantil para que, então, elabore o planejamento, contemplando a tríade **conteúdo-forma-sujeito**, a fim de promover saltos qualitativos e desenvolver as funções psicológicas superiores.

Sobre os elementos da tríade proposta por Martins (2016), o **CONTEÚDO** refere-se ao trabalho com os conhecimentos historicamente sistematizados, por meio de uma organização sequencial dos conhecimentos convertidos em conteúdos escolares, de modo a garantir apropriação por todas as crianças. *O que ensinar* não se refere a qualquer conteúdo, mas sim aos conhecimentos essenciais que a humanidade já produziu, os conteúdos clássicos, isto é, que se firmaram como fundamental para a humanização do sujeito.

Na Educação Infantil, os conteúdos e as ações de ensino devem ser organizados, levando em consideração o período do desenvolvimento em que a criança se encontra. Eles devem provocar e instigar na criança novos interesses e motivos para integrar-se nas relações sociais, aproximando-a dos conceitos científicos. Tais ações propiciarão às crianças experimentar, vivenciar, observar, perceber, sentir, de modo a descortinar os fenômenos, os objetos e as ações humanas como fonte do conhecimento cultural e científico, qualificando a relação das mesmas com a realidade social.

Em posse desses conhecimentos, cabe ao professor sistematizar e organizar a **FORMA** de ensino, buscando ações adequadas para explorar os conteúdos. Para isso, destaca-se a organização do *tempo* destinado às ações de ensino, o *espaço* no qual serão realizadas as intervenções pedagógicas, os *elementos mediadores* utilizados e a *organização do grupo de crianças*; tais aspectos, quando articulados, contribuem com a aprendizagem e desenvolvimento.

A clareza quanto à forma auxilia o professor a atingir os objetivos presentes no planejamento de ensino, considerando as características atuais do psiquismo da criança e do seu vir a ser. Nas ações de ensino, o professor, ao planejar, seleciona os elementos mediadores que enriquecerão a relação criança-mundo. Segundo Lazaretti e Mello (2017), os elementos mediadores envolvem os objetos, as outras crianças, os outros adultos, os espaços e o tempo, visto que esses interferem na organização intencional do ensino, ampliando possibilidades de interesse e aprendizagens na criança.

As ações pedagógicas planejadas intencionalmente, alternadas e repetidas com variados recursos, asseguram à criança a ampliação, a compreensão e o modo de agir diante das relações sociais estabelecidas em diferentes contextos nos quais está inserida. Cabe aqui ressaltar que, durante as práticas de ensino, o professor é o modelo de ação, permitindo a criança apropriar-se da prática social humana, por meio das ações dirigidas e compartilhadas.

O **SUJEITO** refere-se à criança do ato educativo, ou seja, a quem se destina o ensino. É fundamental, portanto, o entendimento da especificidade do desenvolvimento desse sujeito em cada período e as máximas condições para promover aprendizagens. A concepção de desenvolvimento e as particularidades específicas de cada período da vida dos bebês e crianças devem orientar as escolhas e as ações que sejam mais adequadas.

Em consonância com Martins (2016), é preciso saber o quê ensinar (conteúdo); como ensinar (forma); para quem ensinar (sujeito), com o objetivo de provocar mudanças no psiquismo e, conseqüentemente, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. De acordo com a autora supracitada, considera-se a tríade como uma unidade, prevalecendo a essência de cada elemento, bem como a relação de interdependência existente entre eles. Portanto, para garantir a tríade, articulada aos pressupostos teóricos deste documento, seguem, algumas orientações para a organização do ensino na Educação Infantil.

Organização do Ensino na Educação Infantil

Para efetivar uma prática pedagógica coerente com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural, é importante assegurar algumas orientações que direcionem as escolhas do professor nas ações de estudo, de planejamento, de intervenção e de avaliação.

O professor da Educação Infantil deve atuar de maneira a garantir o trabalho fundamentado cientificamente, com a função de apresentar a produção cultural humana e torná-la acessível ao grupo de crianças pelo qual é responsável. Nesse sentido, o estudo deve ser uma necessidade do professor, por isso, ele precisa ser um assíduo leitor e pesquisador para que suas escolhas sejam fundamentadas e direcionem o ato de planejar.

Considerando a função social da escola, da natureza e da práxis que orientam o trabalho educativo, Gamba (2016) salienta que

O espaço escolar deve ser cuidado como ambiente que proporciona (ou limita) possibilidades de desenvolvimento e, por isso, os adultos observam e registram as relações ali estabelecidas e intervêm intencionalmente para proporcionar a apropriação destes objetos de conhecimento – este é papel da escola e tarefa do professor infantil. (GAMBA, 2016, p. 586).

Ao pensar em um ambiente escolar que proporcione desenvolvimento, a **acolhida** dos bebês e das crianças é parte importante do trabalho pedagógico, o que também requer planejamento e intencionalidade. A criança, ao ingressar nesse espaço, se depara com o desconhecido, vivendo um processo de adaptar-se à nova realidade. Assim, algumas delas necessitam trazer consigo objetos com os quais têm contato no ambiente familiar, denominados de objetos de transição: cheirinho, chupeta, bichinho de pelúcia e outros. Esses objetos portam significados afetivos para o bebê e para a criança e, na medida em que ela apresente segurança no contexto escolar, é possível afastá-la progressivamente deles até atingir o distanciamento total, desde que não gere estresse e ansiedade. Além da necessidade do uso dos objetos de transição pode ocorrer, ainda, choro, birra e questionamentos como parte desse processo de

transição família-escola. Tal comportamento deve ser visto como uma manifestação de insegurança e de mudanças frente a esse momento. É claro que essas manifestações não devem ser ignoradas, mas sim compreendidas e mediadas.

A relação entre professor e crianças ocorre inicialmente com vistas ao atendimento das necessidades biológicas e orgânicas, no entanto, gradativamente, surgem necessidades sociais. Desse modo, o desenvolvimento psíquico da criança começa a se formar no processo de educação, efetivado pelos adultos que, além de satisfazerem as necessidades imediatas da criança, organizam sua vida e criam condições para que seja formada a experiência social (MUKHINA, 1996).

Na relação social que se estabelece entre o adulto e a criança, as diferentes formas comunicativas precisam ser interpretadas pelo professor para também incentivar novas formas de comunicação, como o toque, o olhar e a linguagem oral. Conversar e informar a criança a respeito das ações que estão sendo realizadas nas práticas de cuidado (no banho quando necessário, na troca, na alimentação, no descanso) também são formas de garantir o bem-estar e a segurança, aspectos que promovem vínculos na relação criança-adulto.

A dimensão do cuidado com os bebês é complexa e envolve acolher por meio de gestos, de toques e de falas que comunicam segurança, conforto e zelo, garantindo a integridade física da criança nos diversos momentos da rotina, tais como: ao alimentar-se, ao repousar, ao ser cuidado, ao expressar suas necessidades e, assim, adentrar nas práticas culturais humanas. Nessa perspectiva, Mello (2018) esclarece que

A regularidade dos acontecimentos e a estabilidade das situações de cuidado e de atividade autônoma criam uma constância nas situações vividas na creche e essa constância é percebida pelos bebês. Se dia após dia, a pessoa adulta que cuida e educa o bebê adota uma sequência de movimentos estudados e realizados como uma coreografia de gestos no cuidado de seu corpo, e os anuncia ao bebê, aos poucos, ele começa a antecipar esses gestos e pode iniciar uma colaboração com a educadora e com o educador. Para promover esse envolvimento do bebê que está aprendendo a concentrar sua atenção, a educadora ou o educador sempre anunciam o próximo movimento e esperam o gesto da criança; sempre observam a iniciativa da criança. Em outras palavras, quando a pessoa adulta não impõe um gesto sem a colaboração da criança, quando sempre faz um convite à participação da criança qualquer que seja sua idade, a criança vai aprendendo a participar de seus cuidados e a gostar disso. (MELLO, 2018 p. 2).

Acolher, cuidar e garantir o bem-estar são práticas fundamentais que não se restringem a uma rotina inflexível e estática, mas sim referem-se a uma organização intencional que possibilitam à criança a sensação de segurança em relação aos acontecimentos diários. Desse modo, tais práticas colaboram para que a sala de aula de Educação Infantil seja um ambiente que proporcione motivos e necessidades para a aprendizagem e para o desenvolvimento. Como afirmam Pasqualini e Silva (2016),

Cuidar não é algo apartado do educar, mas parte do próprio processo educativo. A construção da autonomia da criança tem como ponto de partida os cuidados recebidos do outro. Ser cuidado por alguém possibilita que eu aprenda a cuidar de mim mesmo, o que configura uma condição fundamental para o

desenvolvimento humano e para a conquista da autonomia. (PASQUALINI; SILVA (2016) apud BAURU, 2016, p. 569).

Diante disso, tais ações não podem ser realizadas de qualquer forma, devem ser cuidadosamente planejadas, executadas e avaliadas diariamente pelos profissionais que atuam com bebês e crianças, com a devida atenção que esses momentos exigem. A rotina deve ser estruturada de forma que atenda a todas essas necessidades, bem como a sistematização dos conteúdos, sendo esses dois pontos intimamente ligados, garantindo o efetivo trabalho pedagógico.

Na organização da rotina, os horários devem ser pensados considerando o tempo da criança, que é diferente do tempo do adulto. Esse tempo deve envolver diferentes formas de organização das ações de ensino para que permita a ela localizar-se temporalmente nessa rotina e, progressivamente, ampliar a sua percepção temporal. É importante nomear e identificar (por meio de figuras, símbolos, cartazes, quadros e objetos) a função dos ambientes, bem como os horários, os cardápios, os informativos, as convenções do estabelecimento, entre outros, possibilitando que a criança interprete a rotina.

Uma prática que favorece essa organização do tempo é a construção de um painel de rotina com fotos das crianças realizando as ações. Esse painel deve ficar ao alcance delas para que visualizem a regularidade das ações diárias e, progressivamente, organizem-se no tempo institucional. Esse tempo institucional precisa ser dialogado com as crianças, momento no qual o professor explicará sobre as normas, debaterá o que pode ser negociado e o que precisa ser respeitado para o bom funcionamento institucional e para o bom convívio entre as pessoas que vivenciam e participam desse local. Essa ação de ensino abrange uma série de objetivos e de conteúdos e, concomitantemente, favorece o bem-estar da criança na instituição ao participar do planejamento das ações diárias, faz com que ela sinta-se pertencente ao espaço e seja sujeito das ações com significado para a prática social vivenciada e garante o direito da criança em participar, decidir, expressar, escolher e conviver.

No intuito de organizar a rotina no espaço escolar, é necessário o planejamento das ações didáticas, levando em consideração quem é a criança, seus pares e a particularidade da turma. Para garantir a unidade na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – PR, o planejamento escolar deve contemplar os conteúdos de ensino, os objetivos de aprendizagem, as ações de ensino, os elementos mediadores e a avaliação da aprendizagem, assegurando a relação da tríade.

Para que o planejamento escolar se efetive de maneira a contribuir com o aprendizado, as ações realizadas em conjunto pelas crianças deverão estar vinculadas à intencionalidade pedagógica do professor, compreendendo toda a rotina dentro do espaço escolar, desde a acolhida até a chegada dos pais, bem como o planejamento precisa expressar as estratégias de ensino que estarão asseguradas por meio dos conteúdos específicos em cada componente curricular, considerando a especificidade da Educação Infantil.

Um exemplo para ilustrar um planejamento, considerando a unidade da tríade em relação aos princípios defendidos neste documento, é o componente curricular de Língua Portuguesa, que está organizado em três eixos: oralidade, leitura e escrita. Para atingir o objetivo geral do componente curricular, é fundamental que o professor, ao planejar, compreenda

como ocorre o desenvolvimento da linguagem oral na criança, sendo esse um momento de estudo necessário.

Com relação à linguagem oral, a criança desde o nascimento estabelece formas de comunicação com o adulto; inicialmente, isso é feito de forma rudimentar (choro, murmúrios e balbucios), mas, à medida que o adulto intensifica sua relação por meio da linguagem verbal, evidenciando o nome dos objetos e as respectivas funções sociais, estabelece nessa ação a atividade conjunta, promovendo o desenvolvimento da linguagem oral na criança.

É possível visualizar nas Figuras 8, 9 e 10 a realização de uma atividade conjunta e compartilhada; nela o professor disponibilizou um objeto para as crianças manipularem, ao passo que, direciona a observação. Isso ocorre por que ela está assimilando suas ações com a fala do professor, logo, é o adulto quem atribui significados às ações das crianças, que o observam, o imitam e reproduzem tais ações.

Figura 8: Apresentação de objeto de uso social na atividade compartilhada



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Dra. Zilda Arns Neuman (2019).

Figura 9: Manipulação de objeto de uso social na atividade compartilhada.



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Dra. Zilda Arns Neuman (2019).

Figura 10: Exploração de objeto de uso social na atividade compartilhada



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Dra. Zilda Arns Neuman (2019).

No planejamento de ensino, alguns aspectos precisam ser considerados, tais como o tempo, o espaço, os elementos mediadores e a organização do grupo de crianças. O tempo é um elemento que precisa ser pensado com cautela, pois, nos momentos das refeições, no descanso e na higiene, precisa ser considerado de acordo com a particularidade de cada criança e de seu processo de desenvolvimento. Além disso, a criança está inserida em uma prática social e, paulatinamente, aprenderá a controlar as ações de acordo com o tempo dimensionado pelos adultos, por meio de diferentes instrumentos: calendário, jornada do dia – manhã, tarde e noite, relógio, entre outros. Ao discutir essas ações de rotina coletivamente com as crianças, o professor oportunizará a compreensão e o controle do tempo mediante à vivência dessas tarefas. Nesse sentido, o docente pode indagar: O que faremos hoje? O que fizemos ontem? O que podemos fazer amanhã? O que foi feito antes? O que vamos fazer depois? Nas rodas de conversas, ele também pode instigar as crianças para que relatem sobre o dia anterior, organizem suas ideias e suas ações no tempo, provocando a pensar o que farão amanhã. O calendário, o relógio e outros instrumentos de controle do tempo são importantes e podem ser inseridos nas ações diárias, desde que façam sentido e sejam mediadores para a aprendizagem. À medida que esses aspectos vão sendo atendidos, é possível ampliar as relações das crianças e diversificar as ações de ensino no tempo e no espaço educativo.

Do mesmo modo, um exemplo de organização do tempo são os momentos das refeições. Essas ações diárias e planejadas no âmbito da instituição de Educação Infantil também contribuem para a organização temporal das crianças. Os profissionais devem conduzir esse momento de forma tranquila, possibilitando que cada criança alimente-se no seu tempo, incentivando a experimentar todos os alimentos. Durante o ato de alimentar-se coletivamente, o professor pode sentar-se à mesa com as crianças, aproveitando o momento para orientar, compartilhar e estreitar vínculos afetivos, compreendendo o período da alimentação como uma prática social que está repleta de significados culturais; assim, o docente pode incentivar progressivamente o uso dos talheres, como a colher, até que conquistem a autonomia de servirem-se e alimentarem-se sozinhas.

Outra ação diária que precisa ser cuidadosamente pensada é o momento de descanso dos bebês e das crianças. O planejamento da rotina visa garantir o bem-estar das crianças, considerando o tempo de permanência na instituição. Nesse momento específico, é necessário organizar um ambiente acolhedor, arejado, com iluminação natural e confortável para o descanso. Dessa forma, as ações de ensino que ocorrem durante a rotina estão atreladas aos conteúdos dos componentes curriculares.

Quando se planeja uma correta organização do ensino na Educação Infantil, não se pode deixar de pensar nos espaços que a criança explora. Segundo Gamba (2016),

[...] a escola infantil é um espaço que deve ser organizado por nós, professores, para que a criança seja ativa; é um espaço para o protagonismo da criança e também dos adultos que ali se encontram: nós adultos devemos ser sujeitos da atividade de organizar o espaço para que a criança seja sujeito da ação. (GAMBA, 2016, p. 588).

Esse espaço deve ser pensado para acolher, explorar, brincar e conhecer, por isso, organizar de modo funcional, a fim de que provoque aprendizagens, tenha acessibilidade, possibilite ações diversificadas e o envolvimento entre diferentes grupos de crianças, variando e sendo reformulado sempre que houver necessidade do grupo. Os espaços externos das instituições de ensino deverão ser planejados intencionalmente utilizando-se de elementos mediadores a fim de promover aprendizagens. É importante ressaltar que o tempo de exploração desses espaços não deve ser muito reduzido ao ponto da criança não aproveitar e o professor não conseguir explorar o conteúdo trabalhado. Ademais, não deve ser muito extenso tornando-se enfadonho para a criança. Segundo Magalhães e Lazaretti (2019),

É preciso ter clareza de que, no ato de planejar e de organizar o espaço, algumas ações de ensino desempenham maior força, isto é, são mais potencializadoras que outras. Por isso, o espaço, como componente do ensino, não é um simples lugar de passagem, de decoração, de simples exposição de materiais produzidos pelos professores, de anexar tarefas executadas pelas crianças, muitas vezes padronizadas e estereotipadas, mas sim, um revelador de quais conteúdos estão sendo explorados. (MAGALHÃES; LAZARETTI, 2019, p. 150).

Para exemplificar a importância dos espaços, nas figuras 11 e 12 há algumas possibilidades de trabalho:

Figura 11: Utilização do espaço externo para registro (desenho)



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Vicentina Guisso (2019).

Figura 12: Atividade conjunta, adulto e criança, no espaço externo com uso de materiais variados



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Sol Nascente (2019).

Fica evidente nas figuras apresentadas que a organização do tempo, do espaço, do grupo de crianças e dos materiais favorece as intervenções pedagógicas. Essas ações demonstram que o professor está agindo com intencionalidade, organizando práticas mediadoras que possibilitam desenvolver na criança a convivência social, condutas e normas coletivas, respeito a si próprio, ao outro e ao ambiente.

Dando continuidade às reflexões, outro aspecto que merece destaque refere-se ao conhecimento que as crianças já têm ao chegarem à escola. O ensino escolar não deve ignorar os conhecimentos cotidianos nas aprendizagens das crianças, pois, na relação com outros grupos sociais, elas formulam as primeiras aproximações em forma de conceitos cotidianos, esses conceitos não são estáticos, haja vista que, no percurso da aprendizagem, os significados dos conceitos interagem entre si, modificando-se continuamente, à medida que se enriquece a prática social mediada por conteúdos sistematizados.

O plano de aula é outro elemento a ser considerado no trabalho diário do professor. Nesse registro, há que se priorizar o tempo de execução de todas as tarefas diárias desenvolvidas no ambiente escolar, inclusive as de higiene, o que envolve a lavagem das mãos, a troca de fraldas, o uso do banheiro, a higiene bucal e a troca de roupas. No entanto, as práticas de higiene não devem ser automatizadas, mecânicas e pautadas em condutas espontâneas, mas precisam ser orientadas por ações formativas na criança que, progressivamente, apropria-se das formas culturais da nossa sociedade, compreendendo o significado social das práticas de higiene, como produção cultural que precisa ser ensinada, por meio do conteúdo curricular, e vivenciada nas ações diárias da instituição, permitindo ampliar a compreensão científica dessa ação humana. Esses atos são intencionais e têm a finalidade de desenvolver a autonomia da criança para cuidar-se, conhecer-se e aprimorar a sua compreensão de mundo e das práticas culturais, que, inicialmente, são dirigidas pelo adulto, para que depois consiga realizar sozinha,

considerando a particularidade dos processos individuais de desenvolvimento. De acordo com Arce (2013),

Cuidar significa também ensinar, produzir o humano no próprio corpo da criança e sua relação com ele, passando pela alimentação, pelo andar, movimentar-se, etc., ou seja, o professor cria na criança sua “segunda natureza”, é parteiro do seu nascimento para o mundo social. (ARCE, 2013, p. 33).

Considerando a importância das tarefas diárias realizadas pela criança dentro da instituição como promotoras do desenvolvimento, apoia-se no conceito de Saviani (2005), para que haja aprendizagem, é necessário que se adquira um hábitus, ou seja, uma disposição permanente para o aprendizado: “[...] adquirir um hábitus significa criar uma situação irreversível [...] Para isso, é preciso ter insistência e persistência [...] O automatismo é condição da liberdade e não é possível ser criativo sem o domínio de determinados mecanismos” (SAVIANI, 2005, p. 19).

À medida que se estabelece a rotina no plano de aula do professor, é possível organizar as ações de ensino no tempo e no espaço educativo. Para auxiliar, essas ações podem ser pensadas a partir de algumas reflexões: Quais ações serão propostas e dirigidas pelo professor? Quais ações poderão ser compartilhadas entre crianças e professor? Quais ações a criança pode decidir e escolher? A primeira pergunta refere-se àquilo que o professor propõe e dirige, com objetivo claro de acordo com algum conteúdo. Envolve, desse modo, uma sistematização de estudo e de planejamento para direcionar e organizar as ações desenvolventes, a partir dos componentes curriculares.

As outras duas questões, porém, também precisam ser consideradas se de fato vislumbra-se o desenvolvimento da criança, ampliando a sua compreensão de mundo, com levantamento de hipóteses, movimentando o pensamento e mobilizando suas funções psíquicas. Nessa perspectiva, o professor pode propor o estudo de algum artista, mas as crianças podem participar, escolher e votar qual(is) obra(s) será(ão) trabalhada(s), escolher quais materiais utilizarão, em que local irão expor a produção final, quem virá contemplá-la, dentre infinitas possibilidades de se pensar o ensino como uma ação compartilhada.

No momento da recepção dos alunos e no período em que aguardam a chegada dos pais, podem ser propostos diferentes jogos, livros e materiais, além de dispor um espaço para brincar com diferentes roupas, objetos, utensílios; ou seja, a ideia é permitir que as crianças escolham com o que e como brincar, possibilitando condições para a brincadeira de papéis sociais. Além disso, a cada dia, nesses momentos, as atividades podem ser conduzidas de maneiras alternadas, propondo-se: jogos de mesa, massa de modelar, livros, bem como alternar espaços internos e externos com brincadeiras dirigidas ou livres, sendo essencial o planejamento e a participação dos profissionais.

As Figuras 13, 14 e 15 refletem uma ação planejada e direcionada pelo professor: há tarefas individuais e coletivas com os alunos; o professor é o modelo de ação; há também tarefas no espaço externo com vários elementos que visam à autonomia das crianças na escolha durante a execução dessas atividades.

Figura 13: Tarefa individual com uso de elementos mediadores.



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Alzira Pires Stocker (2018).

Figura 14: Exploração do espaço na brincadeira compartilhada, adulto e criança.



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Maria Dulce Pizani Boareto (2019).

Figura 15: Tarefa em que a criança se expressa, convive, escolhe e decide em qual participar.



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Pedro Dambros (2019).

Refletir sobre os aspectos da organização do ensino, mencionados neste documento, enriquece a compreensão da totalidade no processo de ensino, assumindo que as possibilidades educativas encontram-se na forma do professor elaborar, executar e avaliar, direcionando ações de ensino de modo a favorecer o desenvolvimento da autonomia, da capacidade criadora e das funções psíquicas. Nas ações compartilhadas e de participação, a criança se vê como sujeito do processo, produzindo uma imagem de pertencimento e de responsabilidade com o espaço da instituição de ensino, favorecendo o autodomínio da conduta. Vale ressaltar, ainda, que a cooperação e a participação são atitudes em formação, isto é, não estão dadas na infância. A criança aprende a participar, a cooperar, a liderar, a trabalhar em grupo, mas essas ações precisam ser ensinadas.

Para atender à especificidade do ensino na Educação Infantil, faz-se necessário pensar também na avaliação como um dos elementos que constitui o planejamento escolar. Nesse âmbito, é preciso discutir como atribuir significado às manifestações das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, com o objetivo de assegurar qualidade ao trabalho pedagógico realizado nas instituições de ensino que atendem à primeira infância e à infância.

As teorias utilizadas neste Currículo amparam o professor em todas as discussões sobre o ensino e a aprendizagem. Nessa perspectiva, a concepção vigotskiana sobre a aprendizagem ampara-se no pressuposto de que o bom ensino antecede o desenvolvimento. Nesse percurso, estão envolvidos o professor, o conhecimento e a criança, sendo o adulto mais experiente que tem a possibilidade de identificar o processo de desenvolvimento infantil. Vigotski (1993, p. 244-255) argumenta que ensinar o que a criança já domina é tão ineficaz quanto ensinar aquilo que ela ainda não é capaz de aprender, considerando o nível de desenvolvimento em que se encontra.

Assim sendo, o ato de avaliar deve ser um processo contínuo e sistemático do aprendizado que ocorre durante as ações de ensino. Segundo Luckesi (2014),

Avaliar é um ato de investigar a qualidade da realidade, o que subsidia, se necessário, a decisão de uma intervenção tendo em vista obter um resultado

mais satisfatório da nossa ação; mais satisfatório do que o já conquistado. (LUCKESI, 2014, p. 193).

No âmbito legal da Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) 9394/1996, no artigo 31 orienta a “avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996, art. 31). Isso expressa que a avaliação ocorrerá por meio de ações e de múltiplos registros do desenvolvimento das crianças, sendo garantida a expedição de documentação que permita acompanhar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, assegurando seu caráter processual e não classificatório. Ainda sobre avaliação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI - (BRASIL, 2010), em seu artigo 12, regulamenta que as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação.

Partindo dos documentos legais, bem como da concepção de avaliação defendida neste documento, é necessário pensar nos instrumentos que farão parte do processo avaliativo. A definição desses instrumentos avaliativos deve preconizar a observação, os múltiplos registros do desenvolvimento da criança e a possibilidade de reflexão da prática pedagógica. Nessa direção, Moro e Souza (2018) asseveram que,

Ao observar diariamente a criança, os professores conseguem conhecer seu desenvolvimento, historicizando suas conquistas e avanços em termos de aprendizagens, ampliação de conhecimentos e desenvolvimento. O que foi observado, precisa ser registrado, pois o registro materializa as observações feitas e legitima a tomada de decisão acerca das mudanças necessárias ou da manutenção das práticas educativas que estão sendo realizadas. (MORO; SOUZA, 2018 p. 73).

Os registros do acompanhamento devem transparecer o percurso do aprendizado das crianças, seus avanços, suas conquistas, mas também necessita apontar quais aspectos o professor precisa investir mais para potencializar aprendizagens ainda não efetivadas. Isso indica que avaliar não é uma mera atribuição burocrática, mas sim um componente essencial para o processo educativo, iminentemente necessário para efetivação de um trabalho pedagógico comprometido com a aprendizagem da criança. Tais registros devem evidenciar a efetivação do planejamento de ensino, favorecendo uma análise e uma reflexão do processo de modo a redimensionar a prática sempre que necessário.

Para que a avaliação tenha esse caráter de acompanhamento, de investigação e de redimensionamento da prática pedagógica, são necessárias ações coletivas dos professores no âmbito da prática educativa, pois eles são responsáveis por planejar e organizar espaços que promovam aprendizagens e desenvolvimento, com os quais os bebês e as crianças possam participar de situações que proporcionem interação, vivências e experiências, ampliando, desse modo, suas relações sociais.

A **avaliação** da aprendizagem, na Educação Infantil, requer algumas reflexões referentes à prática educativa: **O que deve ser avaliado e quando?** Devem ser avaliados os conhecimentos e as conquistas já efetivados pela criança, as relações que ela estabelece com outras

pessoas e com o meio, bem como as diversas formas de expressar-se, mediante o conteúdo explorado, a partir dos objetivos previamente traçados, como meta do processo educativo. **Como avaliar?** Devem ser avaliadas as particularidades do desenvolvimento de cada criança, considerando a atividade principal, de acordo com os objetivos e os conteúdos elencados no planejamento anual, que se subdivide em semestral, bimestral e semanal. Para isso, é preciso munir-se de instrumentos e de procedimentos elaborados pelo coletivo de professores e demais profissionais, tendo como princípio a observação e a investigação do professor sobre as crianças nas práticas educativas planejadas intencionalmente, bem como as produções realizadas pelos alunos (portfólios; fotos, vídeos, painéis, tarefas coletivas; individuais), considerando o tempo, o espaço e a relação que estabelece entre seus pares (criança - criança, criança - adulto), e com os objetos no interior da prática social humana. **Para quê e para quem avaliar?** O ato de avaliar deve servir para refletir sobre o que foi observado e esta observação pode envolver os demais profissionais da instituição por meio de diálogo.

O professor deve registrar essa avaliação, a partir de situações vivenciadas cotidianamente, como um diário de impressões, de inquietações e de observações coletivas da turma e das crianças individualmente. Além desse diário do professor, pode ser produzido um livro ou diário da turma, em que se registram, junto com as crianças, as principais experiências, ações realizadas, os conhecimentos explorados e registrados com a escrita do professor, com imagens dessa vivência, além de registros de falas, desenhos e impressões das crianças sobre as principais coisas a serem “guardadas”. Esse livro da turma pode ser semestral e/ou anual e, inclusive, mostrado, debatido e refletido com o grupo de crianças, de tempos em tempos, acompanhando o percurso da turma e de suas aprendizagens como meio de produzir e guardar a memória, seja individual ou coletiva.

Diante do trabalho desenvolvido no contexto da instituição, a avaliação interativa (escola-família) é uma das formas de revelar e de mostrar às crianças, aos familiares e aos demais profissionais da instituição o que está sendo ensinado na escola, a fim de expressar as conquistas e os saltos qualitativos alcançados ao longo do período, bem como de documentar o fazer educativo.

Ademais, a avaliação precisa estar sempre atrelada à concepção de educação, de desenvolvimento humano e aos objetivos de aprendizagem, conceitos expressos neste documento. Partindo dessa concepção de avaliação, cada componente curricular trará também as suas contribuições e as suas especificidades para a sistematização dessa prática docente, fundamental para o processo de ensino e de aprendizagem.

Os aspectos discutidos até aqui visam contribuir com os momentos de estudos, de planejamento e das práticas de ensino dos docentes da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – PR, para que sejam fruto de intensa reflexão com seus pares na instituição, debatendo-se, propondo-se e viabilizando-se novas ações e, principalmente, experiências e vivências significativas para todas as crianças.

Transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, requer uma organização específica do ensino, que considere as peculiaridades do período do desenvolvimento da criança, desta forma os Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs e as Escolas Municipais, devem asseverar uma estreita relação com as famílias, de modo que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra sem rupturas nas ações pedagógicas, isso implica considerar aspectos que vão além da adaptação física e estrutural, para acolher as crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

De acordo com as implicações da Lei 11.274 de 06/02/2006, que se refere à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, período no qual as crianças de seis anos migram para o primeiro ano do Ensino Fundamental, acentua-se a necessidade de novos arranjos físicos e administrativos nas instituições de ensino em atenção às especificidades da infância no processo de ensino e aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), no artigo 13, sugere que o processo de transição para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças.

Com a Lei 12.796 de 04/04/2013, passa a vigorar a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade. O desafio preconizado por essas leis consiste em realizar a transição sem que ocorram interrupções, contudo há uma preocupação quanto aos conteúdos, a organização do espaço físico, a concepção de trabalho pedagógico que permeia o ensino. Isso envolve pensar, planejar e organizar práticas pedagógicas que assegurem essa mudança de forma articulada e coerente, mantendo o foco no processo educativo organizado e intencional.

A criança passa por processos de transição, a iniciar pela vida uterina, depois para a vida familiar e ao ingressar em uma instituição de ensino, a cada ano vivencia modificações de grupo, de professor, de espaço, dentre outros aspectos. Cada mudança promove inquietação, desconforto, insegurança e desafio, mas também pode se constituir como um momento de novidade, de curiosidade e de interesse para novas experiências. Portanto, a equipe pedagógica precisa refletir, com olhar atento e cuidadoso, sobre o que significa essa transição: ruptura ou possibilidades de desenvolvimento?

Neste Currículo, defende-se a finalidade do ensino escolar desde a Educação Infantil, salvaguardando as especificidades do desenvolvimento dos bebês e das crianças. Por isso, reforça-se a importância de se refletir acerca dos espaços, dos tempos, da composição dos grupos e de outras diretrizes para um trabalho educativo propulsor de desenvolvimento. É importante destacar que as prerrogativas legais supracitadas não devem ferir os princípios e as diretrizes que sustentam este documento.

Além da legislação mencionada, atualmente é possível recorrer à literatura especializada sobre essa temática, que sustenta a defesa de que o essencial é “[...] questionar a que

ponto de qualidade a atividade na qual a criança se insere está contribuindo para o acesso ao conhecimento e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores” (MARTINS; FACCI, 2016, p. 165).

Dessa forma, a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental precisa ser articulada, a fim de superar uma falsa dicotomia entre o brincar e o aprender, essa articulação se caracteriza como uma necessidade, que visa a contribuir para transição sem rupturas das práticas pedagógicas, respeitando as especificidades da Educação Infantil. Esse processo deve ser planejado, adequado e articulado, considerando a criança e a necessidade de diálogo entre família e a instituição de ensino. Isso implica considerar aspectos que vão desde a adaptação física e estrutural ao acolhimento das crianças no CMEI e na Escola.

Para que essa articulação se efetive de forma a garantir o desenvolvimento psíquico adequado, há necessidade de compreender que a Educação Infantil não é uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, uma vez que cada período tem objetivos próprios. Nessa direção, é necessário um Currículo que permita entendê-la como parte do processo de desenvolvimento do sujeito, no sentido amplo, e que perpassa pela compreensão da periodização do desenvolvimento do psiquismo.

Esses períodos precisam ser respeitados considerando a criança de forma integral e não apenas no local físico em que se encontram, por exemplo: ao ingressar na escola, já pensar em encaminhamentos teórico-metodológicos com aspectos voltados para atividade de estudo, com tarefas padronizadas, carteiras enfileiradas, transmissão verbal de conceitos, práticas que não garantem, muitas vezes, nem a especificidade da atividade de estudo, conforme explicitado no tópico sobre desenvolvimento humano.

Por isso, quando as crianças migram para o espaço da escola, algumas ações precisam ser pensadas de maneira coletiva e articulada: a) Enquanto frequentam o CMEI, podem ser organizadas visitas às escolas da comunidade, montar maquetes para apresentar aos alunos o novo espaço físico; b) A escola que recebe os alunos da Educação Infantil precisa organizar a disposição dos mobiliários, os materiais a serem disponibilizados na turma, brinquedos, jogos, parque e os arranjos do tempo institucional como os momentos de higiene e de alimentação; c) O professor deve ter clareza dos princípios teóricos definidos neste Currículo para organizar e planejar o ensino.

Desta forma a organização dos CMEIs e das Escolas devem considerar esses aspectos e levar em conta que as condições de aprendizagem da criança são as mesmas, independente do local em que ela está inserida. As crianças que ingressam na Educação Infantil aos quatro anos de idade não são do Ensino Fundamental e não têm da atividade de estudo como atividade principal do seu desenvolvimento; são crianças da e na Educação Infantil, que aprendem e se desenvolvem por meio da brincadeira de papéis sociais e de atividades produtivas. A mudança de espaço físico não promove a transição imediata da brincadeira de papéis sociais para a atividade de estudo, isso precisa ser formado no interior das ações de ensino adequadas e em consonância com as diretrizes para a organização do trabalho pedagógico expressas neste documento.

Por isso, é imprescindível respeitar às particularidades no desenvolvimento das crianças, com intervenções pedagógicas adequadas e sistematicamente desenvolvidas nos

diferentes momentos de transição vividos por elas, sem a antecipação de conteúdos ou de rotinas próprias dos grupos de crianças mais experientes.

Com clareza das condições de aprendizagem da criança, é necessário que o professor, ao atendê-las no Ensino Fundamental, não perpetue ações de manutenção de práticas que já foram superadas, como fazer o aluno permanecer sentado durante todo o período de aula, individualmente e com uma série de atividades a serem cumpridas (fazer cópias, exercícios de fixação, preencher lacunas, avaliações etc.). Compreende-se que a aprendizagem não ocorre somente por meio de livros, cadernos e lápis quando o sujeito é a criança.

O período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental precisa ser mediado por práticas pedagógicas coerentes e pela articulação via diálogo com as crianças e com seus interlocutores. Assim, as atividades pedagógicas devem ser pensadas para que não haja rupturas, mas uma transição necessária para o processo do desenvolvimento psíquico.

É significativo também que a escola incorpore o brincar como uma atividade genuína da infância, haja vista que, para as crianças menores, inseridas na Educação Infantil, é a atividade principal; para as maiores, que já estão no Ensino Fundamental, é uma atividade secundária. Todavia, o brincar não deve ser compreendido como mero entretenimento, passatempo, recreio ou um intervalo entre um ou outro horário de aula. Explicitando a distinção entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, Saviani (2012) argumenta:

[...] o que distingue a educação infantil do ensino fundamental não está na contradição espontâneo **versus** sistematizado (brincar, jogar, **versus** estudar), mas nos patamares e dimensões da mediação. A sistematização, a organização, a disciplina estão presentes também no brinquedo e no cotidiano das crianças. (SAVIANI, 2012, p. 71).

Pode-se concluir essa seção afirmando que há muito a se fazer para que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra de maneira que considere as condições de aprendizagem das crianças e o seu processo de desenvolvimento. Os profissionais da educação que atuam nos CMEIs e nas Escolas necessitam instrumentalizar-se teórica e metodologicamente dessa transição, acolhendo e informando a família, assumindo coletivamente processos de troca articulados, com sistematizações e registros que permitam visualizar os esforços e refletir sobre eles, tendo em vista o desenvolvimento da criança.

Família e Escola: relações, aproximações e apontamentos para ações efetivas

Um assunto a ser destacado é a relação entre a família e a escola e as interferências dessa relação no processo de aprendizagem das crianças. Sabe-se que nem sempre esse vínculo é tranquilo. Muitas dúvidas pairam sobre o assunto e poucas medidas são eficazes para superação dos conflitos; em decorrência disso, na intenção de auxiliar no enfrentamento de possíveis dificuldades nas ações efetivas para abordar essa temática, alguns questionamentos são necessários: Qual a função da família no processo educativo da criança? De quê família se trata? De que instituição se fala e qual a sua função? Para a família, está clara qual é essa

função? E para a escola, é compreensível a função social da família? Essas questões são fundamentais para que os envolvidos com a educação não fiquem apenas de um lado desse pêndulo, defendendo o seu lugar, como instituição escolar, mas que avance para compreender a família e escola, em uma relação dialética com funções específicas na vida e na aprendizagem da criança.

Um primeiro movimento, na função de professores, é superar alguns mitos sobre a família, que, por vezes, são considerados como determinantes no desenvolvimento da criança. Alguns desses mitos são: crianças de famílias desestruturadas apresentam dificuldades na aprendizagem; elas não têm interesse em aprender, entre outras justificativas que são comumente utilizadas no contexto escolar. É necessário compreender a dinâmica da vida social, por considerar que a família é uma instituição social que se transformou ao longo desse processo histórico. Entende-se por família o grupo que cuida, protege, ama e dedica afeto, ou seja, desempenha a sua função social.

As questões relacionadas à família devem ser tratadas com ética e com respeito, pois o contexto familiar em que a criança está reflete nas ações e nos comportamentos que ela terá no ambiente escolar e em outros espaços. Desse modo, os profissionais que atuam na instituição de ensino devem buscar diálogos e encaminhamentos que possam integrar família e escola.

Ao adentrar em uma instituição de ensino, a criança e a família passam por um período de descoberta, insegurança, medo e culpa. As dúvidas e os questionamentos devem ser coerentemente respondidos para que haja confiança, tanto por parte da família que deixa seu filho sob a guarda da instituição, quanto por parte da criança que aos poucos vai se integrando ao novo ambiente. O acolhimento e o trabalho pedagógico realizado na instituição de ensino são aspectos importantes a serem trabalhados para que se estabeleça vínculo entre a família e a escola.

No espaço escolar, todos os momentos são planejados; a criança é levada a desenvolver maior autonomia, ampliando seu repertório social, sua forma de se relacionar com seus pares e com os profissionais da instituição.

É importante destacar que, assim como a escola, a família exerce influências importantíssimas na vida da criança. A família, ao realizar atividades com a criança, propicia momentos que contribuem para o seu desenvolvimento, ao dispor de oportunidades de leituras, de passeios a bibliotecas e a museus, da realização de brincadeiras e jogos, bem como a exploração de diferentes ambientes. Essas atividades propiciarão a interação entre os membros do círculo familiar, fortalecendo os vínculos sociais da criança. Diante do exposto, fica evidente a importância e a necessidade da relação família e escola, pois ambas são responsáveis pela formação humana.

Na organização documental da instituição de ensino, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é uma das formas de integração das famílias, garantindo os objetivos que a escola deseja alcançar e as metas a cumprir em um período determinado. No documento, são descritas as ações previstas no decorrer do ano letivo, bem como os meios para concretizá-las. O PPP indica a direção a seguir para os profissionais, alunos e familiares.

Outra forma de valorização da participação das famílias nas ações da escola é por

meio do Conselho Escolar e da Associação de Pais Professores e Servidores - APPS, órgãos com funções distintas, mas com a representação de pais, professores, servidores da escola, membros da comunidade local e do diretor da instituição de ensino. A participação como membro do Conselho Escolar e da APPS possibilita acompanhar o trabalho realizado pelos gestores, docentes e servidores da instituição, além de se envolver diretamente nas decisões que serão tomadas, no que se refere a zelar pela manutenção dos bens da unidade e participar da gestão administrativa, pedagógica e financeira.

Foram apresentadas nessa parte introdutória do currículo, algumas diretrizes para a organização do ensino na Educação Infantil e para o ato de planejar. Cabe professor encontrar outros aspectos que precisam ser considerados, pois esta é uma proposta coletiva e em intenso movimento e dinamicidade na prática pedagógica, possibilitando que o currículo ganhe vida nas mãos de cada um dos responsáveis por efetivar um ensino que assegure “[...] ações potencializadoras de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças desde a mais tenra idade” (LAZARETTI; ARRAIS, 2018, p. 44).

Este documento tem por objetivo contribuir para que haja unidade teórica e metodológica nas unidades de ensino que atendem à especificidade da Educação Infantil. Dessa forma, os profissionais devem desenvolver ações didáticas coerentes com os pressupostos teóricos apresentados, os quais serão materializados na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

ANJOS, R. E. dos A.; DUARTE, N. Adolescência Inicial comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (orgs). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2017, p. 195-219.

ARCE, A **Interações e Brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Editora Alínea, 2013.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científicos Editora, 2012.

ASBAHR, F. da S. F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 171-192.

BEATÓN, G. A. **Evolución y diagnóstico em educación y desarrollo desde el enfoque histórico-cultural**. Trad. Marisa C. Calejon. São Paulo: Cromoset, 2001.

BELIERI, C. M. **A linguagem filosófica e o desenvolvimento do pensamento em aulas de Filosofia no Ensino Médio**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

BERNARDES, M. E.M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem.** 2006. 330p. Tese (Doutorado em Educação: Ensino de Ciências e Matemática) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BRASIL. **Lei 4.024/1961.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 26 nov 2019.

BRASIL. **Lei 5.692/1971.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 26 nov 2019.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. .

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério de Educação. **Referencial curricular nacional para educação infantil.** Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa Brasileira.** Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: SEB, MEC, 2018.

CASCADEL. **Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel.** Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

CASCADEL. **Lei Municipal nº 2.195, de 09 de abril de 1991.** Dispõe sobre o plano de cargos, vencimentos, carreira e concurso público do servidor municipal e dá outras providências. Cascavel, PR: Câmara Municipal de Cascavel, 1991.

CASCADEL. **Lei Municipal nº 3.886, de 16 de julho de 2004.** Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação de Cascavel para o período 2004-2014. Cascavel, PR: Câmara Municipal de Cascavel, 2004.

CASCADEL. **Lei Municipal Nº 5.694, de 22 de novembro de 2010.** Organiza o sistema municipal de ensino - SME, e cria o Conselho Municipal de Educação de Cascavel - CME. Cascavel, PR: Câmara Municipal de Cascavel, 2010.

CASCAVEL. **Lei Municipal nº 6.445, de 29 de dezembro de 2014.** Dispõe sobre a reestruturação e gestão do plano de cargos, carreiras, remuneração e valorização dos profissionais do magistério da rede pública municipal de ensino no município de Cascavel. Cascavel, PR: Câmara Municipal de Cascavel, 2014.

CASCAVEL. **Lei Municipal nº 6.496, de 24 de Junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Cascavel/Pr Para a Vigência 2015 - 2025. Cascavel, PR: Câmara Municipal de Cascavel, 2014.

CHAVES, M. Leontiev e Blagonadezhina: Estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n.3, p. 81-91, set./dez. 2014.

CHAVES, M.; FRANCO, A. F. F. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas: Autores Associados, 2016, p. 109-126.

CHEROGLU S. MAGALHÃES, G. M. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com adulto. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A.; FACCI, M. G. (Orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas: Autores Associados, 2017, p. 93-108.

DAVYDOV, V. V. **Tipos de generalización em la enseñanza.** Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

DAVYDOV, V. V.; MARKOVA, A. K. **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS: Antología.** Moscou: Editorial Progreso, 1987.

DAVYDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.** Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski:** polêmicas de nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski:** polêmicas de nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2003.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotsiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

ELKONIN, D. B. **Psicología Igri.** Moscou: Editorial Pedagógica, 1978.

ELKONIN, D. B. **Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância.**(Texto traduzido em 1996, por Newton Duarte, para fins didáticos, do original) In: DAVIDOV, V. & SHUARE, M.- La Psicología evolutiva em la URSS (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987, p. 104-124.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. In: **La psicología evolutiva y pedagogia em la URSS**. (Tradução Marta Shuare) Antologia. Moscou: Ed. Progreso, 1987.

ELKONIN, D. B. **A psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHEIN, S. L.; TIEPLOV, B.M. **Psicologia**. México: Grijalbo, 1969, p. 504-522.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

FACCI, Marilda G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sócio - histórica. In: ARCE, Alessandra (org.). **Brincadeiras de papéis sociais na Educação infantil**: as contribuições do Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

FARIA, M. O. **A teoria histórico-cultural e a brincadeira**: (re) pensando a educação infantil a partir dos autores contemporâneos. São Carlos: UFSCAR, 2016.

GAMBA, L. M. F. Organização do espaço na Educação Infantil. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Orgs.) **Proposta Pedagógica para Educação Infantil para o Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016, p. 585-614. Disponível em: <https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 4 mai. 2019.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educ Soc.**, vol.27 n. 96, Campinas, out. 2006.

KUHLMANN, M. J. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAZARETTI, L. M. **D.B. Elkonin**: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural. São Paulo: Ed. UNESP, 2011.

LAZARETTI, L. M. **A organização didática do ensino na educação infantil**: implicações da teoria histórico-cultural. São Carlos: UFSCar, 2013.

LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A.; FACCI, M. G. (orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2017, p. 129-147.

LAZARETTI, L. M. Uma Palavra sobre currículo na educação infantil. In: BAURU. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP** [recurso eletrônico]. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016, p. 165-175.

LAZARETTI, L. M.; MELLO, M. A. Entre ações e emoções: o primeiro ano de vida do bebê e a singularidade da prática educativa. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente/SP, v. 28, n. 3, p. 64-82, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5149>> Acesso em: 5 mai. 2019.

LAZARETTI, L. M.; ARRAIS, L. F. L. O que cabe no currículo da Educação Infantil? Um convite a reflexão. **Educação em análise**. Londrina – PR, v. 3, n. 2, p. 27-43, jul./dez., 2018. Para o trabalho docente. UEM. Maringá, 2018.

LEONTIEV, A. N. Sobre o desenvolvimento histórico da consciência. *In*: LEONTIEV, **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978, p. 89-142.

LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil. **Interações**, 2014, n. 32, p. 191-201.

MAGALHÃES, C.; LAZARETTI, L. M. Acolher, explorar, brincar e conhecer: reflexões sobre o espaço como potencializar das aprendizagens de bebês e crianças na educação infantil. *In*: MAGALHÃES, C.; EIDT, N. M. (Orgs.). **Apropriações Teóricas e suas implicações na Educação Infantil**. Curitiba/PR: Editora CRV, 2019, p. 149-162.

MALANCHEN, J. **Cultura, Conhecimento e Currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MAREGA, A. M. **A criança de seis anos na escola**: transição da atividade lúdica para atividade de estudo. Maringá, PR: EDUEM, 2010.

MARKUS, G. **Teoria do conhecimento do jovem Marx**. (Coleção pensamento crítico, v. 1, tradução de Carlos Nelson Coutinho). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARSIGLIA, A. C. G.; SACCOMANI, M. C. S. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A.; FACCI, M. G. (orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 343-368.

MARTINS, L. M. **A Formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2007.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A.; FACCI, M. G. (Orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A.; FACCI, M. G. (Orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2017.

MELLO, S. A. Os bebês como sujeitos no cuidado e na educação infantil. Docer [SI] 2018. Disponível em: <<https://doceiro.com.br/doc/XCVSCV>>. Acesso em: 11 nov. 2019

MOURA, M. O.; ARAÚJO, E.S.; MORETTI, V. D.; PENOSSIAN, M. L.; RIBEIRO, F. D. **Atividade orientadora de ensino:** unidade entre ensino e aprendizagem. Revista Diálogo Educacional, Curitiba: PUC-PR, v. 10, p. 205-229, 2010.

MORO, C.; SOUZA, G. S. **Educação Infantil:** Construção de sentido e formação. 1. ed. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2018.

MOYA, D. J.; SFORNI, M. S. F.; MOYA, P. T. Temas e conteúdo do jogo de papéis: sinalizando caminhos para a atuação pedagógica com a atividade lúdica na Educação Infantil. **Revista Contexto & Educação.** Editora Unijuí, ano 34, n. 109, p. 121-133, set./dez. 2019.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MÚJINA, V. S. Características psicológicas del pre-pre-escolar y del pré-escolar. In: PETROVSKI, A. V. (org.) **Psicologia evolutiva y pedagógica.** Moscou: Progreso, 1979. p. 44-79.

NETTO, J. P., BRAZ M. **Economia política: uma introdução crítica-** 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008 – (Biblioteca básica de serviço social; v. 1)

OLIVEIRA, T. C. Evolução histórica dos direitos da criança e do adolescente com ênfase no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista Interdisciplinar de Direito,** [S.l.], v. 10, n. 2, out. 2017. ISSN 2447-4290. Disponível em: <<http://revistas.faa.edu.br/index.php/FDV/article/view/173>>. Acesso em: 08 out. 2020.

ORSO, J. P., GONÇALVES S. R., LUZ P. P. da L., ANJOS (org.) **Sociedade capitalista, educação e as lutas dos trabalhadores.** 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2014. 332p.

OTTONI, T. P. M. E.; SFORNI, M. S. F. Vigotski, Leontiev e Elkonin: Subsídios teóricos para a Educação Infantil. **Anais... XVI ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino.** Faculdade de Educação da Unicamp, 23 a 26 de julho.

PASQUALINI, J. C. Contribuição ao debate sobre o problema da preparação para a escola de ensino fundamental na educação infantil. **Revista Teoria e Prática da Educação,** v.17, n.3, p. 93-106, 2014.

PASQUALINI, J. C.; SILVA, C. R. Da. Cuidar e Educar na escola de educação infantil. In: **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP** [recurso eletrônico]. Bauru; Secretaria Municipal de Educação, 2016, p. 567-573.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, N.; ARCE, A.; JACOMELI, M. R. **Educação Infantil Versus Educação Escolar?** Entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012, p.54-79.

SEMENOVA, M. A formação teórica e científica do pensamento dos escolares. *In*: GARNIER, C.; BERNARZ, N.; ULANOVSKAYA, I. **Após Vygotsky e Piaget**: perspectiva social e construtivista. Escolas russa e ocidental. Tradução: Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 160-168.

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: Junqueira Martins Editora, 2004.

SFORNI, M. S. F. SFORNI, M. S. F.; OLIVEIRA JUNIOR, A. P. Leontiev e o desenvolvimento humano: implicações educacionais. *In*: NAGEL, L. H.; CARVALHO, E. J. G.; MACHADO, M. C. G. (Orgs.). **Bases teóricas e práticas da educação brasileira**. Maringá: Eduem, 2018, p. 173-189.

SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O.; SILVEIRA, M. J. A tradição do materialismo histórico dialético na produção acadêmica sobre professores. *In*: CUNHA, C. da; SOUZA, J. V. de; SILVA, M. A. da (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014, p. 241-261.

TULESKI, S. C. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: EDUEM, 2002.

TULESKI, S. C.; A. EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A.; FACCI, M. G. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2017, p. 37-61.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VYGOSTKI, L. S. **Obras Escolhidas IV**. Madrid: Centro de publicaciones Del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**: São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Referências Consultadas

Magalhães, C., Lazaretti, L. M., & Eidt, N. M. (2017). OS BEBÊS E AS APRENDIZAGENS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO FORMATIVA. **Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp**, 5(1), 6-21. Disponível em: <<https://doi.org/10.34024/olhares.2017.v5.553>>. Acesso em: 07 out. 2020.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições para a Sistematização da Prática Pedagógica na Educação Infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, p.15-26, mar. 2015.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARX, K. **O Capital**. Vol. 2. 3.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, K.; ENGELS, F. **Texto sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1992.

MORAES, S. P. G. **Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em Matemática**: contribuições da teoria histórico-cultural. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

OSTETTO, L. E. **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. 5. ed. Campinas – SP: Editora Papyrus, 2011.

PASQUALINI, J. C. Objetivos do Ensino na Educação Infantil à Luz da Perspectiva Histórico-Crítica e Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 200-209, jun. 2015.

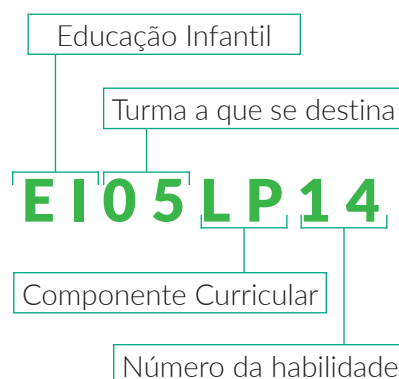
ROSSLER, J. H. Trabalho, educação e psicologia na sociedade contemporânea: a formação do indivíduo no contexto da atual reestruturação produtiva. *In*: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Psicologia histórico-cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do psicólogo, 2007, p. 93-116.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

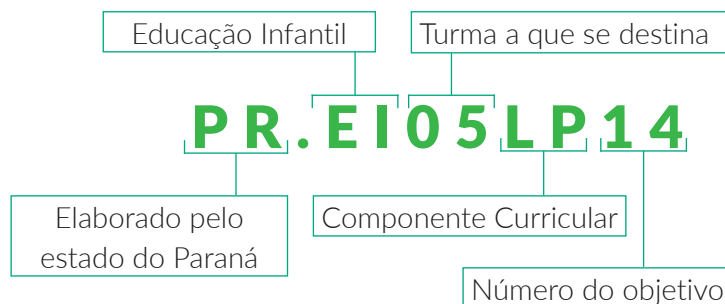
SOUSA JR., J. de. Politecnia e omnilateralidade em Marx. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte: NETE, n. 5, p. 98-114, jan./jul., 1999.

CÓDIGOS DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

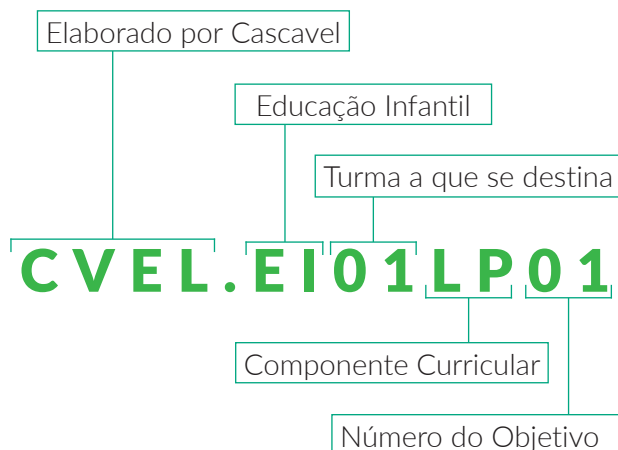
A Base Nacional Comum Curricular estabelece os objetos de conhecimento (conteúdos), e apresenta as habilidades (objetivos de aprendizagem) que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Infantil, as quais são identificadas por códigos alfanuméricos, conforme exemplificado ao lado.



O Referencial Curricular do Paraná optou pelas nomenclaturas "*saberes e conhecimentos*" e "*objetivos de aprendizagem e desenvolvimento*", além dessa alteração para atender aos anseios dos municípios e do próprio estado, julgou-se pertinente a criação de novos objetivos, originalmente sem códigos. No Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel: Volume I - Educação Infantil os objetivos do Referencial Curricular do Paraná são identificados pelo prefixo PR, seguidos de indicações de etapa, turma, componente curricular e numeração definida sequencialmente:



Visando atender a concepção teórica que embasa o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, acrescentou-se novos conteúdos e objetivos de aprendizagem identificados pelo prefixo CVEL, seguidos de indicações de etapa, turma, componente curricular e numeração definida sequencialmente.



ARTE

Histórico

O ensino da Arte no Brasil está estritamente relacionado a condicionantes políticos, sociais, econômicos e culturais de cada contexto histórico. Desde quando os portugueses aportaram em solo brasileiro, no século XVI, a finalidade era a colonização e a catequização dos indígenas. Em vista disso, dedicavam-se às artes ligadas à liturgia católica e àquelas que incentivavam a veneração de símbolos religiosos pelos fiéis. A Arte desempenhou, primeiramente, nesse contexto, a função de evangelização/catequização, principalmente pela ação dos jesuítas.

Destaca-se que os indígenas tinham diversificada produção em cerâmica, tecelagem, cestaria, pintura corporal, um leque de manifestações artísticas envolvendo a música e a dança, correlacionadas à sua vida, aos seus rituais, às suas festas, às suas crenças e aos seus valores. As técnicas de produção e os modos de compor eram transmitidos de geração para geração, sendo que “[...] a arte é para esse povo, a mais pura expressão de seu modo de ser e de viver, conseqüentemente ensinar essa arte, é ensinar a forma de viver a própria cultura” (BIASOLI, 1999, p. 48).

Ao findar do século XVI, por meio das expedições holandesas, os pintores Frans Post e Albert Eckhout fizeram-se presentes na História da Arte brasileira, do ponto de vista estético. As suas produções artísticas eram um contraponto às criações da Igreja, uma vez que representavam aspectos e elementos da vida terrena e profana; enquanto as criações da Igreja representavam o sagrado. Com a expulsão dos holandeses no século XVII, deu-se a consolidação da presença portuguesa no Brasil. Em 1759, o “ensino da Arte” pautou-se, especificamente, no ensino de desenho e de geometria, ofertados por meio de aulas públicas em 1771.

No século XVIII, desencadeou-se um expressivo movimento cultural, principalmente na Literatura, na Música e nas Artes Visuais. O estado de Minas Gerais, em detrimento do ouro, tornou-se referência para o estilo Barroco, caracterizado pela exuberância de formas, pela policromia, pelo assimetrismo, pelo esplendor litúrgico e incrível ornamentação, revelando e afirmando o poder da Igreja, especialmente na arquitetura, com pinturas nos tetos e retábulos¹, esculturas e talhas douradas.

Paralelamente à produção de estilo Barroco, por volta de 1800 foi introduzida em alguns currículos escolares a “Aula prática de desenho e pintura”, o desenho de modelo vivo. Entretanto, “[...] cabe aqui ressaltar que, nessas aulas, a figura era apenas apoio para a observação; a imagem desenhada obedecia rigorosamente aos padrões de beleza estabelecidos

¹ De acordo com o pesquisador de Arte Sacra Frabrino (2012), o termo **retábulo** vem do latim *retro tabulam*, que significa atrás da mesa (mesa do altar). Refere-se a um conjunto decorativo para ser colocado sobre um altar de uma igreja ou capela, produzido em madeira ou pedra, contendo ou não pinturas ou esculturas.

pelo código neoclássico [...]” (BIASOLI, 1999, p. 50). Tal padrão de beleza, cuja origem se encontra no conceito clássico de “Beleza ideal” - formulado e explorado na Arte Grega - tinha como princípios formais o equilíbrio, a simetria e a proporção das formas.

Em 1808, com a chegada de Dom João VI e da corte portuguesa ao Brasil, iniciou-se um processo de modernização, de controle e de centralização das atividades artísticas sob o domínio do governo português, tanto que, em 1816, desembarcaram no Brasil pintores, arquitetos e gravadores franceses, configurando a chamada “Missão Artística Francesa”. Com ela, implantou-se o Neoclassicismo² que expressava os interesses e os hábitos da classe dominante, tornando-se, rapidamente, o estilo de Arte oficial no país. A produção artística deveria atender ao padrão estético neoclássico, pois esse conferia “um aspecto mais europeu” à Colônia. As representações artísticas, baseadas nos princípios daquele padrão, eram, então, idealizadas, “embelezadas”, distanciando-se da realidade.

Na Academia de Belas-Artes, fundada em 1826, o maior centro de atração para os jovens talentosos brasileiros que adentravam ao universo da Arte, o Neoclassicismo foi difundido, constituindo-se no mais típico exemplo de uma arte dirigida³, alienando os artistas da realidade nacional. Na academia, o jovem artista era formado sobre preceitos teóricos e práticos fundamentados na Arte Grega. Como exemplo de pura “alienação” e de dirigismo neoclássico, Battistoni Filho descreve um trecho da história:

Em pleno fervor clássico, por volta de 1840, o pintor João Mafra, então jovem aluno da Academia Imperial, tinha uma ideia curiosa. Propunha que se fundasse, no Rio de Janeiro, uma associação destinada a trazer imigrantes europeus bonitos e bem proporcionados para servirem de modelos nas aulas da Academia, em substituição aos modelos nacionais, geralmente feios e desproporcionados. (BATTISTONI FILHO, 2005, p. 49).

O aprendizado da Arte, por meio do trabalho em oficinas de artesãos, foi substituído por exercícios formais de cópia e de reprodução de modelos, ensinados nas academias. De acordo com Biasoli (1999), “A arte ensinada era o árduo exercício da cópia. Esse fato aponta para o entendimento da Arte como um símbolo de status social e para o ensino da Arte como uma prática reprodutivista e autoritária” (BIASOLI, 1999, p. 55).

Com a proclamação da República em 1889, novas ideias filosóficas, políticas, pedagógicas e estéticas foram difundidas no seio da sociedade brasileira. O final do século XIX foi marcado por transformações, desenvolvimento da ciência e do progresso social, que estimulou artistas com técnicas construtivas, músicos e intelectuais.

O século XX foi marcado por conflitos entre os ideais positivistas e liberais. Ambos não descartavam o ensino da Arte, no entanto, apresentavam pensamentos divergentes. De acordo com Biasoli (1999), na concepção positivista, a Arte é considerada um instrumento para desenvolver o raciocínio, subordinando a imaginação à observação e possibilitando a identificação das leis que regem as formas. O ensino do desenho tinha a conotação de preparação

2 Neoclassicismo refere-se a um movimento artístico-cultural nascido na Europa Ocidental, em meados do século XVIII, baseado nos ideais e cânones do Classicismo greco-romano.

3 Arte dirigida, no contexto do Neoclassicismo, quer dizer: arte orientada para servir aos interesses da classe dominante.

para a linguagem científica. Já para os liberais, que também enfatizavam o aspecto técnico do ensino da Arte, o desenho geométrico tinha a finalidade de preparação para a linguagem técnica-industrial. O resultado da associação dos ideais positivistas e liberais foi a implantação do desenho geométrico nas escolas “primárias e secundárias”, que, ao lado da cópia, permaneceram como práticas artísticas no âmbito escolar até os primeiros anos do século XX.

A década 1920 foi marcada por um “fervor” em várias esferas da sociedade brasileira; na esfera cultural, a Semana de Arte Moderna (1922), em São Paulo, foi o símbolo do modernismo, e teve como pilares as pesquisas estéticas de pintores, de escultores, de músicos, de arquitetos, além da participação de artistas, de intelectuais e de literatos como Anita Malfatti, Di Cavalcanti, Victor Brecheret, Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Heitor Villa Lobos, Moya e Przyrembel. Foi a partir do movimento de Arte Moderna de 1922 que ocorreu a primeira renovação metodológica, significativa, no ensino da Arte, uma vez que as ideias de Mário de Andrade e de Anita Malfatti sobre a livre expressão da criança foram divulgadas. É nesse período que ocorre também a valorização da Arte infantil.

Nas décadas de 1930 e 1940, educadores, psicólogos e artistas iniciaram um movimento de inclusão da Arte na escola “primária” como atividade integrativa, de liberação emocional, como expressão, motivação, voltada aos interesses da criança. Em 1948, formalizou-se, com a criação da Escolinha de Arte do Brasil (RJ), uma experiência pioneira de ensino da Arte.

As décadas de 1950 e 1960 foram marcadas por movimentos de valorização da cultura da educação nacional. Em 1951, foi inaugurada a I Bienal de Arte no Brasil; depois disso multiplicaram-se as pesquisas e as experimentações nas diferentes linguagens artísticas - Artes Visuais, Música, Teatro e Dança -, rompendo-se com as categorias tradicionais das Belas Artes.

No que tange à legislação educacional, em 1961, foi decretada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, a Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Em sua redação, não há nenhuma referência específica ao ensino da Arte, embora, em alguns artigos, são feitas menções à valorização do patrimônio cultural e ao desenvolvimento de atividades expressivas e de iniciação artística, como se lê no excerto a seguir:

TÍTULO I - Dos Fins da Educação

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;

CAPÍTULO II - Do Ensino Primário

Art. 25. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social. (BRASIL, 1961).

Pela análise do contexto histórico percebe-se, que havia um cenário contraditório: por um lado, a produção de Arte no país encontrava-se no apogeu, por outro, ainda não havia sido garantido o ensino da Arte no currículo formal.

Em 1964, com ascensão dos militares, o Estado passou a assumir o papel de construtor, administrador, fiscalizador, sendo que toda e qualquer manifestação política, cultural e artística de oposição ao governo era brutalmente reprimida. Nesse contexto, foi promulgada a Lei Nº 5.692/1971, que acabou por imprimir à educação uma tendência fortemente tecnicista,

determinando a obrigatoriedade do ensino da Arte nas escolas denominadas de 1º e 2º graus, Ensino Fundamental e Médio, como se lê no Capítulo I: “Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus...” (BRASIL, 1971).

Assim, o ensino da Arte passa a fazer parte do currículo escolar, mas como uma atividade complementar. A lei obrigou o ensino da Arte, porém, não havia na época professores licenciados para atuar. Foi somente em 1973 que o governo federal autorizou a criação dos primeiros cursos de Licenciatura em Educação Artística.

No fim da ditadura militar, o país viveu um momento de abertura política e de renovação, mas o ensino da Arte na escola passava por um período de “abandono” e de descaso, uma vez que as matérias básicas para compor o currículo escolar eram Língua Portuguesa, Estudos Sociais, Ciências e Matemática. Somente no final da década de 1980, devido aos esforços de arte-educadores, surge no contexto educacional uma intensa mobilização que resultou na realização de congressos, seminários, simpósios – nacionais e internacionais sobre Arte e História da Arte –, destacando a necessidade de se repensar a concepção, os objetivos e as metodologias para o ensino da Arte.

Nos anos de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996), ficou garantida a presença da Arte como área de conhecimento obrigatória no currículo escolar, como se lê no Capítulo II, Da Educação Básica: “Art. 26: § 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996)

Esse fato resultou na elaboração de uma nova concepção do ensino da Arte, agora compreendida como uma área do conhecimento humano, um campo de estudo específico com história e conteúdos próprios, sendo essencial para a formação do sujeito. Nessa década, a metodologia triangular, formulada pela arte-educadora Ana Mae Barbosa, foi difundida e utilizada para o ensino da Arte, por grande quantidade de professores, em todas as regiões do país. A proposta foi uma ação sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo - USP (1987-1993), baseada na ideia de inter-relacionar o “fazer e o ver arte” no ensino.

No decorrer dos últimos 20 anos, muitas frentes de pesquisa contribuíram para a revisão conceitual e metodológica acerca do ensino da Arte: abordagens sobre a estética do cotidiano, a cultura visual, o multiculturalismo, a humanização dos sentidos pela Arte, coexistem no cenário acadêmico.

No que tange os marcos legais, é necessário ainda citar outras leis que definiram os conteúdos específicos e as linguagens que compõem o Componente Curricular Arte: a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 09 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”. De acordo com o texto da referida lei, esses conteúdos devem ser abordados especialmente nas áreas de Educação Artística, Literatura e História. Ainda, destaca-se a Lei nº 11.769, de 18 agosto de 2008, que torna a música conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do ensino da Arte.

Recentemente, a Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016, alterou o Art. 26 da LDBEN nº 9.394/1996, vigorando agora da seguinte maneira: “Art. 26. § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016).

Por fim, é relevante mencionar que, o próprio texto da LDBEN nº 9.394/1996 foi submetido a diversas revisões, sendo que o Art. 26, a partir da reformulação de 2017 (da redação dada pela Lei nº 13.415), passou a vigorar com nova redação: “Art. 26: § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.” (BRASIL, 2016).

Atualmente, a Arte é compreendida como componente curricular da área de Linguagem, que aborda o conhecimento sensível e estético e tem como objetivo a formação integral do sujeito. Antes, porém, houve um enfrentamento árduo e penoso dos arte-educadores contra o “preconceito, a incompreensão e o desinteresse” por essa área de conhecimento, em detrimento de outras áreas (Língua Portuguesa e Matemática) mais valorizadas pela lógica do capital, por serem entendidas como aquelas que oferecem uma formação necessária ao mercado de trabalho e às exigências de produtividade e de lucratividade que caracterizam a sociedade capitalista. Esse enfrentamento resultou no reconhecimento do ensino da Arte e na sua valorização no âmbito escolar.

Concepção do Componente Curricular

Para este documento, a concepção de Arte fundamenta-se em uma perspectiva baseada no Materialismo Histórico-Dialético, e o trabalho pedagógico contempla como *objeto de estudo* do ensino da Arte **o conhecimento estético e o conhecimento da produção artística**. Dessa forma, entende-se Arte, como um trabalho de criação humana; ao construir o mundo e ser por ele construído, no embate com a natureza, o ser humano obtém e produz meios para a sua sobrevivência física e para além dela, uma vez que a Arte humaniza os sentidos. Considerando essa concepção, o significado da criação e da apreciação artística é determinante à superação do homem desumanizado, rumo à construção de uma sociedade que melhor produza o sujeito e que seja capaz de desenvolver toda plenitude de seu ser, ou seja, “o homem rico e dotado de todos os sentidos como sua permanente realidade” (MARX, 1989, p. 200).

O “homem rico” é ao mesmo tempo o homem que necessita de uma totalidade de manifestações humanas; é aquele cuja realização existe como urgência natural interna, como necessidade. Portanto, o “homem rico” é aquele que tem necessidades humanas, não apenas físicas, o que justifica a demanda pela criação artística e pelo aprimoramento da sensibilidade do sujeito, ambos desenvolvidos por meio das práxis artística.

Nas teorias críticas contemporâneas, há três diferentes interpretações quanto à função da Arte na sociedade: a Arte como mercadoria, a Arte como forma de conhecimento e a Arte como criação. A primeira está vinculada aos interesses específicos de uma classe social. A segunda, a Arte como forma de conhecimento, consiste em ser um meio de aproximação da realidade, sem a intenção de espelhá-la; é uma representação, uma interpretação da realidade.

E a terceira, a Arte como criação, também denominada de Arte como trabalho criador - segundo a concepção materialista de Arte -, busca o resgate da totalidade entre o artista e sua obra, incorporando e superando tanto a Arte como ideologia quanto a Arte como forma de conhecimento (VÁSQUEZ, 1978).

Na compreensão de Denardi (2005), a criação artística faz parte da necessidade humana de perceber e de entender a realidade humano-social, de expressar e de objetivar significados e valores coletivos. É fundamental entender a Arte como um meio do sujeito retornar ao coletivo, e como o homem manifesta a experiência do seu tempo histórico e de suas condições sociais e materiais. Por meio da Arte, o homem torna-se consciente de sua existência como ser social, e, nessa direção, justifica-se o seu ensino nas escolas.

De acordo com Peixoto (2003), Fischer (2007), Brito (2003) e Canclini (1984), a função social da Arte transforma-se historicamente; no mundo capitalista, está sujeita a atender às leis de mercado e de consumo, seja por meio da arte para as massas (produtos da indústria cultural), por meio da arte elitista ou “Arte pela Arte”. Entretanto, coexiste nesse mesmo contexto uma arte social ou arte humanizada, que possibilita a emancipação dos indivíduos.

Primeiramente, a Arte para as massas é fruto da indústria cultural e dos processos de urbanização e de industrialização; o foco está no desenvolvimento tecnológico e científico, nas leis de mercado, no lucro, na sociedade privada, na reprodução mecânica (clichês e cópia) e na mídia (resultando em uma arte com a finalidade de lazer, recreação, diversão e entretenimento, sem a preocupação com seu processo de criação). No que se refere à Arte elitista, ou a “Arte pela Arte”, destina-se às elites e seu foco é o saber erudito e o uso de técnicas artísticas, sendo permeada pela ideia de talento, inspiração ou “dom artístico”, pautada na criação individual e espontânea, na qual se idolatra a natureza e se despreza as relações oriundas das práticas sociais. Quanto à arte social ou arte humanizada, sua função baseia-se na educação estética, ou seja, na humanização dos sentidos, pautada na representação e na satisfação das necessidades humanas e sociais. De acordo com Peixoto (2002):

A arte – tal como a filosofia, a ciência e a história – é uma resultante exclusiva da atividade humana, fruto da percepção – expressão sensível – espiritual de seres humanos que vivem e produzem em um universo histórico, social e cultural datado e peculiar. Com maior ou menor grau de consciência, o artista posiciona-se frente a ele, enquanto cidadão-trabalhador-criador. A obra de arte, então, manifesta posições não apenas estéticas, mas éticas e políticas. Assim, no conteúdo e na origem, a arte, como atitude do espírito e das mãos, é histórica e social. (PEIXOTO, 2002, p. 3).

Ao contextualizar a sociedade, o autor esclarece que, em uma sociedade capitalista, na qual o modo de produção tem como objetivo a produção da mais-valia, o homem da classe trabalhadora foi reduzido a simples mão de obra, que executa o trabalho de forma repetitiva e rápida. O resultado disso são ações mecânicas que tecem o processo de alienação do trabalho e de exploração do trabalho alheio, restringindo o trabalhador e a sua força de trabalho a uma mercadoria que se vende e se compra segundo as leis de mercado.

Como mencionado, o capitalismo também impõe às Artes a submissão ao mercado (Arte como forma de mercadoria). Nesse sistema, a unidade entre artista e a sua produção artística fragmenta-se durante o processo, separando-se um do outro. O artista é transformado

em assalariado, sendo sua força de trabalho convertida em capital. A sobrevivência do artista no sistema capitalista só é garantida mediante a aceitação dessa forma de relação de produção. No entanto, mesmo integrado a esse sistema, é possível resistir e caminhar em busca de uma “Arte autêntica”. Nessa perspectiva, o artista é visto como um trabalhador da cultura e, assim sendo, também está comprometido com a produção de uma Arte histórica, social, que possibilita a intensificação da consciência e da autoconsciência, a aproximação da realidade, enfim, enriquece a sensibilidade humana. Conforme declara Peixoto (2006),

[...] embora seja determinada social e culturalmente e constitua uma síntese expressiva da história humana anterior, a obra de arte produzida é uma nova realidade social concreta, com vida própria. Como tal, a cada ação interpretativa ela interage determinando alterações ou transformações no contexto e nos indivíduos. Ao criar situações inusitadas, o impacto da arte provoca um processo de reflexão que resulta em ideias e comportamentos em relação a ela e ao mundo que apresenta/expressa: seja de valorização ou indiferença, de rejeição ou aceitação. Como uma nova realidade, entretanto, sua existência não pode ser negada. Assim, no movimento dialético da história, a obra de arte é uma nova realidade histórico-humano-social, simultaneamente determinada pelo e determinante do contexto amplo em que se insere. (PEIXOTO, 2006, p. 271).

No que se refere ao ensino da Arte, a autora aponta para o desafio eminente de democratizar o ensino e o acesso à Arte no sistema capitalista, aquela Arte entendida como fonte de educação, de humanização e de socialização, justamente na contramão do atual *status quo* (da arte como mercadoria). Nessa perspectiva, oportunizar para que todos tenham acesso ao mundo das Artes é totalmente diferente de massificá-la.

A Arte é uma produção que retrata a totalidade da humanidade, com suas inerentes contradições e de acordo com a realidade histórica e social; por isso, ela não pode ser vista como exclusividade de uma determinada classe social ou da cultura elitizada, mas sim como práticas sociais de um determinado momento histórico. Possibilitar a criação da produção artística do homem, para o homem e pelo homem a caracteriza como social, pois, como afirmou Peixoto (2002), a arte, assim como os demais produtos da criação humana, nasce na e para a sociedade. Nesse sentido, a Arte, na condição de criação humana, resulta das condições objetivas da vida, princípio válido para a Arte erudita e popular. Por isso, entende-se que a Arte não é neutra nem isolada das demais atividades sociais e humanas; é uma forma de trabalho criador, fundamental na constituição humana.

Entretanto, tanto para produzir quanto para decifrar e/ou interpretar uma obra de arte, são necessários o aprendizado e a apropriação de códigos estéticos para que se reconheçam e compreendam a obra de Arte como tal e as relações que ela estabelece com o contexto social, cultural e histórico. De acordo com Porcher (1982), “[...] não existe espontaneidade natural, nem liberdade imediatamente criativa. [...]” (PORCHER, 1982, p. 15). Desse modo, o ensino da Arte nas Escolas e nos Centros Municipais de Educação Infantil de Cascavel - PR tem como finalidade proporcionar aos alunos os instrumentos necessários para que se tornem sensíveis às produções artísticas, além de possibilitar o acesso aos bens culturais e à criação/fruição em Arte. A escola é uma das instâncias sociais mais significativas e de suma importância para análise das práticas sociais, pois abre caminho para que os indivíduos reflitam

criticamente sobre os modos de agir na sociedade, contribuindo com o questionamento para validação ou não das relações sociais vigentes. Como afirma Peixoto (2004),

Urge humanizar os sentidos do homem e criar a sensibilidade humana correspondente a toda riqueza humana do ser humano. Para tanto, o ensino da Arte na escola tem um papel primordial, pois, além da transmissão de um saber de qualidade sobre o pensamento/produção da arte, trata de criar condições para o aprimoramento dos sentidos humanos e o aguçamento da percepção, tanto para promover a humanização quanto para que a criação/produção/fruição da Arte se torne possível a todos. (PEIXOTO, 2004, p. 231).

A autora enfatiza a necessidade de que a escola promova aos alunos o acesso à Arte e à educação estética, levando-os a usufruir os bens culturais produzidos e acumulados historicamente pela humanidade em seus diferentes grupos sociais, pois a Arte passa a agir/interferir na vida concreta dos sujeitos, humanizando-os. Sendo assim, o ensino desse Componente Curricular tem por finalidade propiciar aos alunos o saber e a apropriação do conhecimento estético, esse inserido em um contexto sócio-histórico que reflete e tem a possibilidade de transformar o real concreto, produzindo novas formas de ver e sentir o mundo, os outros e a si próprio.

Não é apenas o artista que interfere, transforma o mundo, a natureza e a sociedade a partir do “seu olhar”, da sua maneira de ver, perceber e interpretar, mas todo ser humano também o faz, uma vez que a criatividade, a capacidade de transformar e interferir na realidade estão em potencial em cada ser humano. Cabe lembrar que é preciso desenvolver esse potencial criativo por meio do trabalho educativo.

Conforme destaca Denardi (2005), o homem que não tem a possibilidade de vivenciar a Arte pode ter uma experiência de vida limitada, pois lhe escapa a real dimensão do sonho, da imaginação, da força expressiva e comunicativa, da junção entre a razão e a sensibilidade, do brincar com o desconhecido, do arriscar hipóteses, do esforçar-se e alegrar-se com as descobertas de um novo mundo, enfim, do que dá sentido à vida.

Diante do contexto social e das considerações tecidas anteriormente, o ensino da Arte nas Escolas e nos Centros Municipais de Educação Infantil tem por finalidade a compreensão do fenômeno artístico, dos significados humano-sociais presentes nas Linguagens (eixos) - Artes Visuais, Música, Teatro e Dança - e não apenas o reconhecimento dos estilos artísticos. Para isso, os conteúdos devem ser abordados de modo reflexivo e articulados ao contexto histórico, social e cultural mais amplo para que se esclareçam as determinantes sociais, econômicas, políticas de cada época, uma vez que conhecer Arte vai muito além do domínio de técnicas, de repetir fatos em sequência cronológica e de conhecer biografias de artistas. Só assim se assegura a função humanizadora e emancipadora da Arte.

Objetivo Geral

O trabalho pedagógico no ensino da Arte na Educação Infantil visa contribuir na formação integral da criança, desenvolver os sentidos humanos formando as bases para o

desenvolvimento da sensibilidade estética, da consciência da realidade, tornando acessível ao aluno a formação da imaginação, da capacidade criadora e a compreensão da produção artística: visual, musical, teatral e em dança.

Encaminhamentos Teórico-Metodológicos

É por meio do componente curricular Arte, como área de conhecimento sensível, que a educação estética (humanização dos sentidos) pode ser trabalhada nas Instituições de Ensino. Humanizar-se ou tornar-se humano e se reconhecer como tal ocorre por meio do acesso aos bens culturais - entre eles, os artísticos - que a humanidade produziu ao longo dos anos e nas relações contidas nas diferentes práticas escolares.

A educação estética pressupõe um trabalho comprometido, que forneça instrumentos e condições para que a sensibilidade se desenvolva, seja por meio da **criação/produção** ou da **fruição da Arte**. Educar esteticamente consiste, desse modo, em ensinar o ser humano a ver, ouvir, atuar, interpretar, sentir e refletir; isso não ocorre de forma livre e espontânea, uma vez que demanda o conhecimento das técnicas artísticas e dos significados humanos contidos nas produções em Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Os conteúdos artísticos (teoria) necessitam ser trabalhados por meio de vivências artísticas (prática), a partir do método dialético, o que caracteriza a práxis artística. É importante reforçar que a Arte é um componente curricular que também tem a função e a necessidade de compreender o sujeito como elemento concreto e ativo no processo do desenvolvimento histórico e social.

Cabe à Instituição de Ensino, como espaço social responsável pela sistematização, pela transmissão e pela transformação/produção dos conhecimentos artísticos (legado cultural repassado às novas gerações) - aqui denominados de conteúdo escolar -, realizar um trabalho pedagógico (processo ensino e aprendizagem) que resulte na apropriação desses conteúdos. Trabalho, esse, respaldado pela Teoria Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1998; LEONTIEV, 1978), que enfatiza a apreensão, a subjetivação e a objetivação do conhecimento pelo aluno (VYGOTSKY, 1993).

Para elaboração dos encaminhamentos teórico-metodológicos, é necessário revisar a teoria que fundamenta o desenvolvimento humano e destacar que cada período de desenvolvimento é marcado por uma “atividade principal”⁴, a qual desempenha uma função central no modo que a criança se relaciona com a realidade, interferindo no desenvolvimento do seu psiquismo. De acordo com Elkonin (1969), as atividades principais diretamente ligadas à Educação Infantil são: comunicação emocional direta do bebê com o adulto (do nascimento a 1 ano aproximadamente); atividade objeto-manipulatória (de aproximadamente 1 a 3 anos); a brincadeira de papéis sociais (de 3 a 6 anos aproximadamente).

Partindo desse pressuposto, é possível encaminhar o trabalho pedagógico em Arte de maneira que auxilie no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com ações

⁴ Para clareza quanto à periodização do desenvolvimento infantil, é necessário visitar a seção Desenvolvimento Humano em Fundamentos Teóricos.

de ensino que desenvolva a percepção sensorial com imagens, sons, cores, aromas; possibilite tocar, explorar objetos com texturas e tamanhos diversos e executar diferentes movimentos corporais, do mais simples aos mais complexos; amplie a percepção sonora; proporcione situações lúdicas, a liberdade imaginativa, experiências de encenação, enfim, que promova a representação da realidade na qual a criança está inserida. Conduzir o trabalho dessa forma significa propiciar conteúdos sociais, culturais, morais e estéticos que fazem parte do mundo humanizado, de modo intencional e planejado.

Os encaminhamentos teórico-metodológicos para o ensino da Arte, conforme destaca Schlichita (2002), partem da seguinte premissa: “como parte do *que fazer* não se pode perder de vista a relação entre *o quê* e *o como fazer*, com o objetivo de superar a dicotomia conteúdo-forma, já que o ensino é um processo ao mesmo tempo teórico e prático” (SCHLICHTA, 2002, p. 4).

Dessa forma, é fundamental articular a prática artística, oportunizando a vivência artística e a produção/criação de trabalhos em Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, bem como oportunizar momentos de diálogo sobre suas vivências. Concomitantemente, é preciso contemplar teoricamente a produção artística, o processo de criação nas diferentes linguagens (eixos) e a contextualização histórica da produção por meio de estudos e de pesquisas, além da **fruição** (termo que se origina do latim *fruitio* e quer dizer ato ou efeito de fruir. Fruir, do latim *fruere*, e significa desfrutar, gozar). O momento da fruição, ou seja, da experiência estética, se dá por meio do contato com a Arte nas linguagens (eixos) Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, seja de forma presencial ou por meio de recursos tecnológicos de projeção e de reprodução de imagens e sons.

A ação pedagógica do professor deverá contemplar esse movimento, da fruição para a prática artística, propiciando aos alunos o entendimento histórico dos movimentos artísticos e padrões estéticos nas linguagens artísticas trabalhadas e/ou da prática artística para a contextualização e para a fruição da Arte. Ao realizar esse processo, que incorpora e supera a experimentação, o aluno se apropria dos conhecimentos e dos instrumentos técnicos/artísticos para se expressar artisticamente e compreender o significado humano presente nas produções de Arte. Salienta-se que não há uma sequência obrigatória para esse encaminhamento, pois não há uma hierarquia entre eles, mas o que importa é contemplar a **prática artística**, a **fruição** da Arte e a **contextualização** histórica da produção. Esses aspectos são visualizados na imagem a seguir:

Figura 1: Ação pedagógica



Fonte: Elaborado pelo Grupo de Trabalho (2019).

Nos encaminhamentos teórico-metodológicos, a **contextualização**, é de extrema relevância para o professor, pois, por meio das pesquisas e estudos sobre Arte, ele se apropria dos conhecimentos que serão trabalhados com as crianças para o desenvolvimento da sensibilidade estética. O professor **não deve “teorizar”** para a criança, mas proporcionar-lhe vivências expressivas, uma vez que todo o trabalho educativo e toda a aquisição do conhecimento em Arte, na Educação Infantil, se dão a partir das experiências e de vivências em Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. A contextualização sobre **Arte** permite compreender a significação humana presente nela.

Para Parsons (1992), a criança, na faixa etária da Educação Infantil, tem suas percepções sobre Arte orientadas por um conjunto de ideias de natureza estética e psicológica relacionadas ao seu desenvolvimento cognitivo e social. Conforme o autor, ao observar uma obra de Arte, as suas percepções/impressões partem da preferência pela cor e das associações livres que o tema/assunto da obra desencadeiam. A cor é o elemento formal mais atrativo das Artes Visuais devido ao prazer sensorial que causa. Ou seja, do ponto de vista estético, os quadros, as pinturas ou as imagens, de modo geral, que apresentam cores nítidas, luminosas, simples, puras e abundantes constituem, para a criança, uma experiência “prazerosa”: “um quadro é tanto melhor quanto mais cores tiver”. Não há distinção ou “repulsa” com relação aos quadros abstratos ou não realistas, desde que sejam coloridos. Se sua cor “preferida” compor a imagem, mais prazerosa será a experiência estética.

O tema de uma pintura, de um quadro, de uma gravura, de um desenho, enfim, de uma imagem, de acordo com estudos de Parsons (1992), é a segunda fonte de prazer para as crianças. Segundo ele, “O tema é tanto uma questão de associação como de representação, tanto de invenção como de descoberta” (PARSONS, 1992, p. 48). O tema desperta um interesse especial, um processo que envolve tentativas de descobrir qual o tema da obra e o seu significado; envolve a invenção de temas, com todos os prazeres que a eles se associam; e, por fim, desencadeia associações de ideias em torno dele. Conforme esclarece o autor, não há uma distinção entre o prazer daquilo que a criança vê e o prazer daquilo que recorda, e essa indistinção torna a fruição ainda mais intensa. Considerando o autor supracitado, o **contato**

da criança com a obra pode provocar-lhe experiências estéticas diferentes, por exemplo, a obra de Tarsila do Amaral intitulada “Morro da Favela” (Figura 2), realizada no ano de 1924, que destaca a fauna, os contrastes sociais, as moradias, as pessoas, as crianças, os animais e os elementos da natureza, desperta na criança recordações de situações vivenciadas no seu cotidiano.

Partindo dessa premissa, sugere-se o trabalho com diversos artistas locais, regionais e nacionais com diferentes

Figura 2: Morro da Favela



Fonte: Tarsila do Amaral, (1924).

obras que contemplem variados elementos como cores, formas, linhas, texturas, volumes, planos, entre outros.

Considerando a periodização do desenvolvimento infantil, o trabalho pedagógico em Arte precisa levar em conta os interesses das crianças, mas não se limitar a eles, uma vez que é necessário partir dos conhecimentos e as vivências do aluno com vistas a gerar novas necessidades de aprendizagem. A experiência com a Arte, ou seja, a sua percepção estética não é equivalente à dos adultos, há uma série de aspectos que a criança não domina e que são relevantes para uma percepção mais aprofundada. Assim sendo, a ação antecipadora do professor no caminho do desenvolvimento estético é de grande importância para a criação de condições, resultando na efetivação do processo de ensino e de aprendizagem.

Quanto à **fruição** da produção artística, é relevante destacar que “a fruição da arte não é imediata, espontânea, um dom, uma graça. Pressupõe um esforço diante da cultura” (COLI, 1991, p. 115). Além disso, ela não ocorre apenas por meio do contato com produções visuais, cênicas e musicais – a percepção artística não se dá espontaneamente – e nem se reduz à “leitura de imagens”, aquela realizada a partir da observação e da descrição das formas artísticas. De acordo com Coli (1991),

[...] na nossa relação com a arte nada é espontâneo. Quando julgamos um objeto artístico dizendo “gosto” ou “não gosto”, mesmo que acreditemos manifestar uma opinião livre, estamos na realidade sendo determinados por todos os instrumentos que possuímos para manter relações com a cultura que nos rodeia. “Gostar” ou “não gostar” não significa possuir uma sensibilidade inata ou ser capaz de uma fruição espontânea – significa uma reação do complexo de elementos culturais que estão dentro de nós diante do complexo cultural que está fora de nós, isto é, a obra de arte. (COLI, 1991, p.117).

Para que os alunos se apropriem dos códigos estéticos para fruição da produção artística, é importante estimular o processo de criação contribuindo com a formação intelectual das crianças, assim como para humanização dos sentidos. Destaca-se a relevância de trabalhar e valorizar o aspecto lúdico do fazer artístico, com base nas experiências infantis no contexto da educação estética, auxiliando com o processo individual de criação das crianças como sujeitos sociais e históricos.

Em posse desses elementos culturais e das convenções artísticas/estéticas históricas, é possível, então, extrair das produções de Arte os códigos, os significados, as qualidades estruturais e estéticas das produções artísticas que, em conexão com as associações pessoais, permitem ao fruidor experimentar situações inusitadas, arriscar-se em interpretações mais e mais ousadas e enriquecer o diálogo com a Arte. Para que isso ocorra, o aluno precisa ser estimulado a ter um diálogo íntimo e profundo com produções culturais, para que ele amplie horizontes particulares, haja vista que, quanto maior for o contato e a compreensão acerca da cultura e dos modos como estão configurados seus elementos construtivos e o contexto estético, social e histórico, maior será o seu desenvolvimento e o seu aprendizado.

A criança não produz Arte, mas se expressa artisticamente. O ato expressivo deve ser compreendido como um ato criador, que resulta em uma produção artística, sendo o professor quem realiza a intervenção pedagógica desse processo.

O trabalho pedagógico precisa ser planejado para o desenvolvimento da expressividade, das percepções e da imaginação infantil, aprimorando as potencialidades expressivas da criança e enriquecendo suas experiências perceptivas de visualidade, de sonoridade e de tato, o que contribui para a apropriação dos conhecimentos artísticos e estéticos. A atividade imaginativa, conforme argumentam Ferraz e Fusari (1999), “[...] é uma atividade criadora por excelência, pois resulta da reformulação de experiências vivenciadas e da combinação de elementos do mundo real” (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 60). A imaginação se constitui, portanto, de novas imagens, de ideias e de conceitos que vinculam a fantasia à realidade.

Para que o ensino de Arte possa contribuir com o desenvolvimento das crianças, Vigotski (2018), em sua obra “Imaginação e criação na infância”, destaca que é possível verificar no comportamento humano, além da atividade reprodutiva, a atividade criadora. De acordo com o autor,

A imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando igualmente possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia. (VIGOTSKI, 2018, p. 16).

A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade das experiências anteriores da criança. Nessa direção, a conclusão pedagógica a que se pode chegar consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, produzindo bases suficientemente sólidas para sua atividade de criação.

A imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano. Ela se transforma em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu e o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. Muitas vezes, uma simples combinação de impressões externas - por exemplo, uma obra musical - provoca na pessoa que ouve um mundo inteiro e complexo de vivências e de sentimentos. Essa ampliação e esse aprofundamento do sentimento, sua reconstrução criativa, formam a base psicológica da Arte e da Música.

O que a criança vê e ouve são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação. Ela acumula material e com base nele, posteriormente, será construída a fantasia. A atividade da imaginação subordina-se à experiência, às necessidades e aos interesses na forma que essas necessidades se expressam. Ou seja: “Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, apoia-se em possibilidades que existem além dele.” (VIGOTSKI, 2009, p. 67).

Percebe-se uma coerência rigorosa no desenvolvimento histórico da técnica e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica podem emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A criação é um processo de herança histórica em que cada uma que sucede é determinada pelas anteriores.

A atividade da imaginação criadora é muito complexa, por isso, difere no adulto e na criança. Em cada período do desenvolvimento infantil, a imaginação criadora funciona de

modo característico e peculiar de uma determinada etapa do desenvolvimento em que se encontra a criança.

A partir das especificidades de cada linguagem artística, da periodização do desenvolvimento infantil e dos aspectos externos – como a organização dos espaços físicos, dos materiais, as atividades de criação – que influenciam no processo de ensino e aprendizagem, apontam-se, algumas ações de ensino e recursos didáticos para desenvolver o trabalho pedagógico com a Arte na Educação Infantil.

Recursos Didáticos

Tempo e Espaço

O primeiro aspecto a se considerar na Educação Infantil é a organização do tempo e do espaço físico. A sala de aula ou outros ambientes escolares são para as crianças espaços de vida; tudo que efetivamente o compõe – como móveis, objetos, cores, odores – permite que elas conheçam, compreendam e recordem desse espaço. Além disso, o espaço físico escolar revela os tipos de atividades e de interações que se realizam e a concepção de ensino que norteia o trabalho educativo. Nas palavras de Forneiro, “Na Educação Infantil, a forma de organização do espaço e a dinâmica que for gerada da relação entre seus diversos componentes irão definir o cenário das aprendizagens” (FORNEIRO apud ZABALSA, 1998, p. 237).

Um bom espaço para ensinar Arte é aquele que “educa” a sensibilidade estética e artística das crianças; então, esse espaço será mais adequado se:

- a)** for versátil, possibilitando diferentes conformações, disposições e agrupamentos do mobiliário;
- b)** gerar interações com o local, com os conteúdos e entre as crianças;
- c)** for “original e criativo”, isto é, conter elementos e objetos decorativos originais, inusitados, que chamem a atenção e desenvolvam a criatividade das crianças, que tenham significado e também sejam construídos por elas;
- d)** for colorido, pois a cor é um dos elementos visuais mais atraentes para as crianças (cabe lembrar que é necessário manter um ambiente harmonioso, de acordo com o tipo de trabalho que se pretende realizar);
- e)** for personalizado e decorado com a produção das crianças. É necessário reservar um espaço, seja na parede, em um painel ou em um varal, para que sejam expostos os trabalhos artísticos produzidos pelas crianças. Visualizar os trabalhos de Arte é um momento importante para a aprendizagem, tendo em vista que, a partir da observação do todo, a criança percebe as diferentes soluções plásticas-artísticas encontradas e amplia o seu próprio repertório visual;
- f)** for provido de equipamentos como espelhos, colchonetes, tatames e almofadas, aparelhos audiovisuais para a audição de músicas de diferentes estilos, exibição de

vídeos de dança, representações teatrais, réplicas/reproduções de obras de arte – tanto em pintura quanto escultura – de vários estilos e culturas, não apenas de obras já consagradas na História da Arte.

É importante, ainda, estabelecer com as crianças a organização dos materiais utilizados nas atividades artísticas, com a intervenção constante do professor e, se necessário, utilizar outros espaços na instituição como corredores e áreas externas para as exposições.

Materiais

Materiais e suportes são elementos culturais, estão impregnados de história e se relacionam com o fazer da Arte. Diante disso, recomenda-se que o professor selecione, investigue, pesquise e elabore materiais que agucem a percepção e a curiosidade das crianças, oferecendo novos materiais, técnicas e meios de produção – dos mais convencionais até os contemporâneos – para o trabalho com Arte. A disponibilidade de materiais para a aprendizagem, de acordo com Forneiro (1998), “influi enormemente no tipo de atividades e experiências que a criança pode realizar e, desta forma, favorecem a aquisição de diferentes destrezas e habilidades e colocam em funcionamento, diferentes tipos de processos mentais” (FORNEIRO, 1998, p. 265).

Ao planejar a aquisição dos materiais para a aprendizagem, é significativo considerar a qualidade física, pedagógica e estética, bem como a sua procedência. Nem sempre, em uma aula de Arte, exige-se propor a realização de uma pintura em tela. Os materiais devem ser diversificados, qualquer elemento natural ou objeto pode servir como material para arte. Dentre esses elementos naturais, destacam-se as flores, as folhas, os gravetos e as pedras; dentre os materiais produzidos pelos grupos humanos, ressaltam-se os tecidos, os pedaços de papéis, o papelão, os rótulos, as embalagens, as fotografias e as ilustrações; dentre os objetos de uso do cotidiano, têm-se as garrafas, as caixas, as tampas, os pentes etc.

A disposição dos materiais deve ser planejada e modificada a cada aula, pois auxilia a criança a se concentrar no conteúdo a ser trabalhado. Por exemplo: se o conteúdo for linha, o professor pode dispor sobre as mesas diferentes tipos de lápis preto, lápis de cor, carvão, canetas hidrográficas, giz de cera e diferentes suportes que modifiquem o traçado da linha. As linhas adquirem características expressivas distintas quando se modifica a força que impulsiona o instrumento, o próprio instrumento e os suportes. Uma linha desenhada com carvão tem largura e espessura diferentes de uma linha feita com lápis grafite, conferindo a ela um determinado peso visual. As linhas desenhadas com lápis grafite podem conter a força ou a delicadeza do gesto de quem as imprimiu no papel. Qualquer conteúdo artístico pode ser abordado a partir do cotidiano da criança, dos elementos da natureza ou da cultura.

No que concerne à disposição dos materiais, Forneiro (1998) sugere que estejam organizados com base em algum critério lógico (forma, cor, tamanho, utilidade etc.). A sua exposição deve ser “provocadora” para a realização das atividades que favoreçam a associação e a relação entre materiais diversos e a autonomia no uso. Ferraz e Fusari (1999) salientam que

As atividades lúdicas são também indispensáveis à criança para a apreensão dos conhecimentos artísticos e estéticos, pois possibilitam o exercício e o desenvolvimento da percepção, da imaginação, das fantasias e sentimentos. O brincar nas aulas de arte pode ser uma maneira prazerosa de a criança experimentar novas situações e ajudá-la a compreender e assimilar mais facilmente o mundo cultural e estético. Um outro ponto é que a prática artística é vivenciada pelas crianças pequenas como uma atividade lúdica, onde o fazer se identifica com o brincar, o imaginar com a experiência da linguagem ou da representação. (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 84).

Ademais, a dimensão lúdica, o brinquedo, o jogo e a brincadeira perpassam o ensino da Arte e devem ser explorados em todas as linguagens do componente curricular Arte.

Linguagens (Eixos) da Arte

No contexto escolar, como mencionado neste currículo, **o objeto de estudo do ensino da Arte é o conhecimento estético e o conhecimento da produção artística em cada eixo da Arte**. Considerando as especificidades de cada linguagem artística, destaca-se como objeto de estudo específico das Artes Visuais, a imagem; da Música, o som; do Teatro, a representação; da Dança, o movimento corporal. Os conteúdos escolares especificados neste documento contemplam o objeto de estudo do ensino da Arte.

Artes Visuais

Nas Artes Visuais, como explicam Ferraz e Fusari (1999),

O ideal é que se trabalhe a observação e análise utilizando os aspectos físicos, intuitivos e o contato mais próximo com as formas, é uma observação que procura envolver todos os ângulos visuais possíveis, investigando os objetos e fenômenos, tanto com a visão como também com os demais sentidos. (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 59).

Na linguagem (eixo) Artes Visuais, para desenvolver os conteúdos **Ponto, Linha, Forma, Cor, Textura, Superfície, Volume e Luz**, do Infantil ao Infantil III, é necessário considerar os modos de compor, as técnicas e os gêneros:

Materialidade - suportes, instrumentos e materiais: suportes (chão, parede, objetos variados, corpo, telas, papéis e tecidos); Instrumentos (pinças, tesouras, grampeador, furador, pente, escovas, lápis, caneta, giz, carvão, gravetos, corpo, buchas e esponjas dentre outros); materiais (tintas, massas, papéis, argila, cola, areia, barro, sementes dentre outros); realizar atividades que propiciem vivenciar, explorar e manipular diferentes objetos, materiais e superfícies, destacar sensações e suas diferentes possibilidades de uso.

Representação gráfica e plástica: representações gráficas são produzidas com intervenções que propiciam aos alunos novas conquistas em suas produções, na organização do espaço e no suporte, produção das garatujas com diversos instrumentos – lápis, carvão, giz de cera, pinças, palitos entre outros. Podem ser feitas atividades de desenho e de pintura

em diferentes suportes como: papel, tecido, parede, madeira, além de realizar atividades de desenho nos diferentes espaços da instituição escolar a fim de promover várias situações espaciais e corporais. Outro aspecto a ser abordado refere-se às qualidades plásticas dos objetos – percepção de forma, cor, textura, proporção, semelhanças e contrastes –, oportunizando aos alunos interagir e brincar com objetos como: encaixar ou empilhar, colocar ou retirar de diferentes recipientes como caixas retangulares, cubos, cones, cilindros, entre outros. É possível, ainda, realizar técnicas de impressão, de recorte e de colagem e explorar atividades com carimbos feitos com batatas, esponjas, folhas, outros elementos naturais ou objetos do cotidiano.

Técnicas Bidimensionais (desenho, pintura, gravuras e fotografias) são composições das quais são utilizadas duas dimensões: altura e largura.

Desenho: tem papel importante na construção de processos de significação precedido pelo rabisco, que é a fase inicial do grafismo. O desenho como uma linguagem tem função fundamental para o desenvolvimento do psiquismo, permitindo aos alunos expressarem seus sentimentos e suas visões de mundo. Para o trabalho com essa faixa etária, é importante utilizar grandes suportes que ocupem espaços diferenciados, como paredes e chão, proporcionando contato com diferentes materiais riscantes e instrumentos. As crianças, nesse primeiro contato com os objetos, vão explorá-los, manipulá-los e até leva-los à boca. Com a intervenção apropriada e significativa do professor, a criança será capaz de expressar sentimentos e emoções com todo o corpo, com gestos, com movimentos e com rabiscos.

Pintura: manifesta e expõe emoções, ideias e sentimentos que ampliam a imaginação e a criatividade. A marca da expressão é o uso de pigmentos líquidos ou pastosos, atribuindo tons e texturas a uma superfície, construindo formas e preenchendo contornos. A pintura é uma forma estética de expor a sensibilidade e a comunicação. Nos primeiros momentos de contato da criança com a pintura, ela faz diversos movimentos, experimenta possibilidades, utiliza os dedos, as mãos e o corpo. Como encaminhamento, pode-se explorar diferentes suportes, instrumentos e materiais como: tintas – guache, têmpera, acrílica, naturais (terra, barro, plantas, flores); instrumentos – dedos, pincel, brocha, esponja, cotonete, graveto, escova de dentes, entre outros; e diferentes suportes: papel, papelão, tecido, lixa, madeira entre outros.

Gravura: é uma técnica artística que permite imprimir várias cópias de uma imagem a partir de uma matriz, sendo necessário um suporte que será feito o desenho. Para o trabalho pedagógico com gravuras, o professor pode utilizar técnicas de impressão com carimbos, com objetos industrializados ou com elementos da natureza (batata, cenoura, folhas, entre outros).

Fotografia: composição bidimensional é uma técnica conhecida como fotorrealismo ou hiper-realismo, utilizada nas técnicas de colagem e de fotomontagem, sem perder de vista que esses procedimentos, além de se mesclarem, incorporam novos materiais. Pode-se apresentar aos alunos diferentes tipos de fotografia, pedir que olhem com atenção, percebam os detalhes, as expressões, as cores, as formas, os tamanhos, estabelecendo relações com o mundo. Com a leitura de fotografias, os alunos descubram sentimentos e emoções.

Recorte e Colagem: são atividades que contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora; o primeiro momento é exploratório, utilizando materiais diversos (rasgadura com as mãos e os dedos, recorte com tesoura). A colagem pode ser feita por meio da experimentação de diferentes materiais, como papéis de diferentes gramaturas, texturas

e tamanhos, elementos da natureza (folhas, galhos, areia), elementos artificiais (algodão, lixa, papelão, tampinhas), objetos, e para o recorte, a sugestão é propor atividades que envolvam amassar e rasgar papéis.

Na linguagem (eixo) Artes Visuais, para desenvolver os conteúdos **Ponto, Linha, Forma, Cor, Textura, Superfície, Volume e Luz**, do Infantil IV ao Infantil V, é necessário considerar os modos de compor, as técnicas e os gêneros:

Materialidade - suportes, instrumentos e materiais: suportes (chão, parede, objetos variados, corpo, telas, papéis e tecidos); instrumentos (pinceis, tesouras, grampeador, furador, pente, escovas, lápis, caneta, giz, carvão, gravetos, corpo, buchas e esponjas dentre outros); materiais (tintas, massas, papéis, argila, cola, areia, barro, sementes dentre outros). É importante que o professor realize atividades que propiciem vivenciar, explorar e manipular diferentes objetos, materiais e superfícies, destacando as sensações e suas diferentes possibilidades de uso, além de sentir a consistência e a textura dos materiais.

Representação gráfica e plástica: são produzidas com intervenções que propiciam aos alunos novas conquistas em suas produções, na organização do espaço e no suporte, na produção das garatujas com diversos instrumentos – lápis, carvão, giz de cera, pinceis, palitos entre outros. Podem ser desenvolvidas atividades desenho e pintura em diferentes suportes, como papel, tecido, parede, madeira, além de atividades de desenho nos diferentes espaços da instituição escolar, a fim de promover várias situações espaciais e corporais. Merece destaque também as qualidades plásticas dos objetos – percepção de forma, cor, textura, proporção, semelhanças e contrastes – de modo que oportunizem aos alunos interagir e brincar com objetos, por exemplo: encaixar ou empilhar, colocar ou retirar de diferentes recipientes como caixas retangulares, cubos, cones, cilindros entre outros.

Técnicas Bidimensionais (desenho, pintura, gravuras e fotografias): são composições das quais se utilizam duas dimensões: altura e largura.

Desenho: tem papel importante na construção do processo de significação precedido pelo rabisco, que é a fase inicial do grafismo. O desenho como uma linguagem tem função fundamental para o desenvolvimento do psiquismo, permitindo aos alunos expressarem seus sentimentos e suas visões de mundo. Para o trabalho com essa faixa etária, pode-se explorar os diferentes suportes - lápis grafite, de cor, caneta hidrográfica, giz de cera, carvão, tijolo -, bem como as diferentes modalidades de desenho: de observação, de imaginação e de memória. Também, é importante propor o desenho com intervenção gráfica, que consiste em oferecer a criança um suporte, que pode ser uma linha, uma letra, um número, uma imagem. Na atividade do desenho, a criança amplia o desejo de registrar com letras que representam a história de sua criação, demonstrando uma maior compreensão da função social da escrita.

Pintura: manifesta e expõe emoções, ideias e sentimentos que ampliam a imaginação e a criatividade. A marca da expressão é o uso de pigmentos líquidos ou pastosos, atribuindo tons e texturas a uma superfície a fim de construir formas e preencher contornos. A pintura é uma forma estética de expor a sensibilidade e a comunicação. Nos primeiros momentos de contato da criança com a pintura, ela faz diversos movimentos, experimenta possibilidades, utiliza os dedos e as mãos. Como encaminhamento metodológico, pode-se explorar diferentes suportes, instrumentos e materiais como: tintas – guache, têmpera, acrílica, naturais (terra,

barro, plantas, flores); instrumentos – dedos, pincel, brocha, esponja, cotonete, graveto, escova de dentes; suportes: papel, papelão, tecido, lixa, madeira etc. Também, é importante realizar pinturas nos diferentes espaços das instituições escolares como no exemplo da Figura 4, mais adiante neste texto, em que os alunos estão utilizando como suporte o papel bobina e a tinta produzida a partir da matéria prima terra. Essas atividades propiciam aos alunos novas sensações, permitindo-lhes vivenciarem novos movimentos, contribuindo de forma significativa para criações mais intencionais e simbólicas.

Gravura: é uma técnica artística que permite imprimir várias cópias de uma imagem a partir de uma matriz, sendo necessário um suporte que será feito o desenho. Para o trabalho pedagógico com gravuras, o professor pode utilizar técnicas de impressão com carimbos tanto com objetos industrializados quanto com elementos da natureza (batata, cenoura, folhas, dentre outros), além da Monotipia, técnica na qual a matriz pode ser metal, placa de acrílico ou outra superfície lisa e utilizar tinta guache, acrílica ou de tecido. Trata-se de uma forma de impressão bem simples, pois se consegue a reprodução de uma imagem em uma prova única, por isso, o nome “monotipia”. Para realizar, aplica-se uma camada de tinta sobre o suporte, que é distribuída com auxílio de um rolinho. O papel é apoiado sobre esse suporte e com um lápis, ou outro instrumento, a imagem é feita. Ao retirar o papel, a imagem estará impressa no lado oposto.

Fotografia (composição bidimensional): é uma técnica conhecida como fotorrealismo ou hiper-realismo, utilizada nas técnicas de colagem e de fotomontagem, sem perder de vista que esses procedimentos, além de se mesclarem, incorporam novos materiais. Pode-se apresentar aos alunos diferentes tipos de fotografias, pedir que olhem com atenção, percebam os detalhes, as expressões, as cores, as formas, os tamanhos, estabelecendo relações com o mundo. Com a leitura de fotografias, os alunos descubram sentimentos e emoções.

Tridimensionais (escultura, modelagem, móbile, maquete e dobradura): são composições que representam as dimensões de altura, de largura e de profundidade.

Escultura: a produção de esculturas em papel machê (técnica que consiste em amassar, picar, esmagar e mergulhar papel em água, em cola ou em gesso, conferindo-lhe certa rigidez).

Modelagem: atividades de modelagem, com massa de modelar ou argila, nas construções tridimensionais. Ao fazer isso, o aluno percebe a realidade física de maneira lúdica, no processo de experimentação e de criação de objetos. Sugere-se modelagem com massa de modelar ou argila/barro, com a finalidade de explorar os conteúdos massa, volume, peso, base, equilíbrio. É possível também explorar o tridimensional a partir da colagem e da sobreposição de placas de madeira ou de materiais recicláveis.

Móbile: escultura móvel, composta de elementos suspensos, equilibrados que se movimentam com a passagem do ar. O professor pode utilizar diferentes materiais, tais como: argila, CD, papéis (dobraduras) e adereços diversos.

Maquete: representação de um espaço proporcional que pode ser visualizado tridimensionalmente. Nesse caso, o professor poderá reproduzir o espaço da sala de aula utilizando uma caixa para representar esse espaço ou outros ambientes da instituição.

Dobradura: explorar os aspectos formais - como figurativa ou modular - com diferentes papéis e de gramaturas variadas: sulfite, papel pardo, papel para embrulho, papel couché, metalizado, cartolina, papel cartão, dupla face, papel vegetal, papel dobradura, entre outros.

Recorte e Colagem: é uma atividade que contribui para o desenvolvimento da coordenação motora, o primeiro momento exploratório, utilizando materiais diversos. (rasgadura com as mãos e os dedos, recorte com tesoura).

A colagem pode ser feita por meio da experimentação de diferentes materiais, por exemplo, papéis de diferentes gramaturas, texturas e tamanhos, elementos da natureza (folhas, galhos, areia), elementos artificiais (algodão, lixa, papelão, tampinhas), objetos e para o recorte; a sugestão é propor atividades que envolvam amassar e rasgar papéis.

Figura 3: Artes Visuais: Cores, formas, linhas, texturas, volume e plano



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Leonardo Chevinski (2019).

Figura 4: Artes Visuais: cores, linhas, formas, texturas e materialidade



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Sol Nascente (2020).

Figura 5: Artes Visuais: Cores e Formas



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Leonardo Chevinski (2019).

Para despertar a atitude investigativa nas crianças, sugere-se a produção de Caixa-Objeto de Arte. Essa proposta não corresponde a uma técnica artística específica, mas refere-se ao processo de criação de alguns artistas modernos. Envolve coletar, selecionar e colecionar pedras, conchas, plantas, fibras, ossos, penas, cascas de árvore, além de outros elementos da natureza, e organizá-los em uma caixa, separando-os por tamanho, cor, forma, textura etc., para, posteriormente, catalogá-los, representá-los e estudá-los.

É necessário explorar a leitura de imagens, seja da História da Arte (considerando os movimentos artísticos), do cotidiano, da publicidade e propaganda (outdoor, jornais, revistas), dos desenhos animados, dentre outros.

O conhecimento desses diferentes materiais, técnicas e procedimentos artísticos, assim como aquele que se refere ao processo de criação do artista (sua vida e época histórico-social) e sua obra, possibilita ao aluno entender e utilizar as diversas maneiras de compor em suas produções visuais, ampliar sua percepção, quando frequentar exposições visuais ou ler imagens de qualquer natureza, e se apropriar do conhecimento em Artes Visuais. As Figuras 3, 4 e 5 apresentam outras possibilidades de encaminhamentos teórico-metodológicos para a linguagem (eixo) Artes Visuais.

Música

No trabalho com a linguagem (eixo) música, é importante pensar em algumas questões como: a relação entre a atividade de fruição e a produção musical, a realidade

cultural da Instituição de Ensino como ponto de partida do trabalho e da articulação entre outras linguagens da Arte.

Os conteúdos são trabalhados e aprofundados gradativamente de acordo com a periodização, por isso, é fundamental que sejam utilizados diferentes estímulos, não somente o sonoro, mas que envolvam todo o corpo, os quais promovem inferências expressivas e o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Ademais, é de suma importância a intervenção e as ações de ensino do professor a partir de práticas musicais que oportunizem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Na linguagem (eixo) Música, para desenvolver os conteúdos **Altura, Duração, Timbre, Intensidade e Densidade** do Infantil ao Infantil III, é necessário considerar os modos de compor, as técnicas e os gêneros:

Fontes sonoras - Corpo e instrumentos: nas atividades, é importante explorar e desenvolver os sons corporais como “gargalhos” e balbucios, bater palmas, bocejar, espirrar, bater os pés, chorar, gritar, rir, cochichar, roncar, ampliando suas possibilidades corporais e vocais, bem como a exploração dos instrumentos musicais, eletrônicos, metais, madeiras, cordas, sopro e percussão.

Paisagem sonora – sons naturais: pode-se desenvolver atividades de escuta e de exploração de sons da natureza, dos ambientes/espacos escolares, da área rural ou urbana (de acordo com a realidade da comunidade), bem como a percepção de sons do entorno, dos ruídos e do silêncio.

Execução musical: elaborar atividades de reproduções dos sons do seu contexto, de animais, de objetos, de ambientes urbanos e rurais, empregando o recurso de linguagem onomatopeica (como o tic-tac de um relógio, o tum-tum do coração, o biii-biii da buzina, além de outros). O professor pode propor a escuta sensível dos gêneros musicais, bem como a exploração do repertório musical infantil e folclórico, músicas da cultura local e de diferentes culturas. Também, é possível incluir jogos e brincadeiras musicais/cantadas como representação de canções por mímicas e a participação em brincadeiras cantadas do nosso folclore.

Na linguagem (eixo) Música, para desenvolver os conteúdos **Altura, Duração, Timbre, Intensidade e Densidade** do Infantil IV ao Infantil V, é necessário considerar os modos de compor, as técnicas e os gêneros:

O professor deve utilizar recursos tecnológicos para gravação dos sons produzidos pelas crianças, como a própria voz, para ampliar a percepção sobre os sons que produzem e como eles impactam no contexto em que vivem.

Fontes sonoras: nas atividades, é oportuno possibilitar que as crianças explorem os sons da natureza, do cotidiano, dos objetos diversos e do corpo, bem como descubram os sons dos instrumentos musicais - eletrônicos, metais, madeiras, cordas, sopro e percussão - que compõem a bandinha musical.

Paisagem sonora: explorar os sons a sua volta, isto é, os sons de casa, da escola, da rua, do bairro, da natureza, classificando-os como agradáveis, desagradáveis, belos ou feios, refletindo sobre suas percepções auditivas; vivenciar os diferentes ritmos, por meio da audição de sons variados; explorar o contraste sonoro, por meio do barulho/ruído, som e silêncio;

Figura 6: Música: Parede Sonora: som, altura, intensidade, densidade, timbre e duração.



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Leonardo Chevinski (2019).

Figura 7: Música: Gênero Clássico, som, densidade.



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Maria Vaz Meister (2019).

Figura 8: Música: Instrumentos musicais; som, timbre e intensidade.



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Dra. Zilda Arns (2020).

marchar, bater os pés e mãos no chão, na parede, em diferentes materiais e superfícies; realizar exercícios de discriminação, classificação e seriação de diferentes sons, por meio de diversas fontes sonoras como tampas de panelas, copos, garrafas de plástico, potes, caixas, talheres entre outros; criar uma Parede Sonora (conforme a Figura 6), é necessário, pesquisar e selecionar objetos do cotidiano que sejam de conhecimento dos alunos, como canos de PVC de diferentes diâmetros, chaves, tampas de panela, latas de metal, potes de plástico, mangueiras, sifão de cozinha, assadeiras, aros de bicicleta, dentre outros. Esses objetos podem ser fixados em uma parede, com pregos e parafusos, para a criança manusear, explorar e perceber os diferentes sons, fontes e contrastes sonoros.

Instrumentos musicais: confeccionar alguns instrumentos musicais alternativos, com materiais recicláveis, bem como conhecer instrumentos musicais, objetos e canções que são típicos da cultura local; Desenvolver a sonorização com atividades que utilizam imagens de livros e de outras fontes ou Literatura Infantil (contação), poesias/poemas e parlendas.

Apreciação/fruição musical: oportunizar momentos de escuta sensível, de fruição/apreciação, por meio da audição de músicas orientais, ocidentais, de matrizes indígenas e africanas, contemporâneas, populares e eruditas/clássicas, além de gêneros musicais variados, como marcha, samba, rock, choro, valsa e músicas da cultura local.

Formas de registro sonoro e notação musical: realizar atividades com desenho e pintura, que possibilitem o registro dos sons que são percebidos ou criados, por meio de desenhos, linhas e sinais gráficos; envolver as crianças em jogos ou brincadeiras cantadas, com as mãos (adoleta, escravos de Jó, entre outras), com rimas, jogos musicais como a dança das cadeiras, estátua, cirandas entre outras.

Teatro

O trabalho pedagógico será direcionado para ampliar as potencialidades expressivas das crianças. Os encaminhamentos metodológicos têm como finalidade de aguçar a percepção e desenvolver a comunicação, o

relacionamento interpessoal e intrapessoal, a expressão corporal, vocal, facial e gestual, bem como o potencial de dramatização e de improvisação das crianças.

Para trabalhar os conteúdos do Teatro nas turmas do Infantil ao Infantil III, o professor deve explorar figurinos, adereços, maquiagem e cenários em situações imaginárias durante as brincadeiras. No Teatro, a criança se depara com uma das mais antigas manifestações culturais, e diante dela aprenderá que essa linguagem discute sempre as questões existenciais do homem no mundo. É um momento que criança passa a representar outro ser, real ou imaginário. Nessa perspectiva, o Teatro tem função estética, catártica, questionadora, transformadora, política e social – uma obra de arte como atividade artística que expressa o homem e os seus sentimentos.

Na linguagem (eixo) Teatro, para desenvolver os conteúdos **Personagem** (expressões faciais, corporais, gestuais, vocais) e Ação e Espaço do Infantil ao Infantil III, é necessário considerar os modos de compor, as técnicas e os gêneros:

Jogos teatrais: realizar brincadeiras de imitação, por meio da reprodução de caretas e de mímicas com os lábios, a face, o corpo e os gestos; explorar o próprio corpo, as suas possibilidades expressivas e os objetos de seu ambiente por meio dos órgãos dos sentidos.

Mímica: imitar gestos e movimentos de outras crianças, professores e animais; vivenciar jogos de imitação durante brincadeiras, contação de histórias e outras possibilidades; explorar a escuta de histórias do universo infantil, utilizando fantoches como recursos lúdicos.

Manifestações culturais: envolver o Teatro e o folclore; propor a participação em brincadeiras, atividades artísticas típicas da cultura local e brincadeiras cantadas do folclore brasileiro.

Elementos do Teatro: ao trabalhar os elementos do teatro, utilizar adereços, máscaras e figurinos, dentre outros.

Teatro de Bonecos: confeccionar fantoches e dedoches com tecidos, sacos de papel, luvas e meias, com objetos costurados ou pintados. Caixas, bonecos e bichinhos de pelúcia também podem ser usados como fantoches.

Ao trabalhar os conteúdos do Teatro nas turmas do Infantil IV ao Infantil V, o professor deve: proporcionar atividades de experimentação e de criação de figurinos/fantasia, maquiagem e cabelo; explorar adereços e objetos para construção de cenários, com base em alguns personagens de histórias, desenhos animados ou filmes infantis; para a representação/dramatização, possibilitar a exploração de situações do cotidiano, com textos, histórias da Literatura Infantil e músicas; com relação ao Espaço Cênico – cenografia –, desenvolver atividades que explorem os espaços – com objetos, criar cenários e utilizar espaços variados para a encenação: sala de aula, palco, pátio, praça dentre outros.

Na linguagem (eixo) Teatro, para desenvolver os conteúdos **Personagem** (expressões faciais, corporais, gestuais, vocais) e Ação e Espaço do Infantil IV ao Infantil V, faz-se necessário considerar os modos de compor, as técnicas e os gêneros:

Jogos teatrais: utilizar jogos de concentração e de improvisação, jogos de ator x plateia, jogos de faz de conta; propor diversas situações imaginárias de contato com fenômenos

da natureza, por exemplo, correr ou se esconder da chuva, do vento e do sol intenso; desenvolver a vivência de diferentes papéis (brincadeira de papéis sociais), em jogos e brincadeiras; possibilitar a improvisação individual ou coletiva, em que o aluno ou o grupo improvisa a partir de uma palavra, de uma história, de uma letra musical ou de outros estímulos.

Mímica: imitar gestos e movimentos de outras crianças, professores (as) e animais; vivenciar jogos de imitação durante brincadeiras, contação de histórias e outras possibilidades; explorar a escuta de histórias do universo infantil, utilizando fantoches como recursos lúdicos. Exemplo: imitar diferentes animais, propor que as crianças caminhem pela sala, cada um imitando um animal de sua escolha; ao sinal dado pelo professor, elas se imobilizam e se observam; um animal que estava sendo representado é escolhido e imitado por todos; depois, a caminhada continua com todo o grupo imitando um único animal.

Manifestações culturais: envolver o Teatro e o folclore; propor a participação em brincadeiras, atividades artísticas típicas da cultura local e brincadeiras cantadas do nosso folclore.

Elementos do Teatro: ao trabalhar os elementos do teatro, utilizar adereços, máscaras e figurinos; no trabalho com as formas e gêneros de representação, desenvolver atividades de comédia, tragédia e drama.

Teatro de Bonecos: confeccionar fantoches, dedoches com tecidos, sacos de papel, luvas e meias com objetos costurados ou pintados, caixas, bonecos e bichinhos de pelúcia; propor a produção de boneco de vara, marionetes e teatro de sombra, com materiais variados, articulando com os demais conteúdos da Arte.

Nas atividades globais de expressão, sugerir às crianças situações que envolvam relacionamento interpessoal, espontaneidade, imaginação, observação e a percepção; realizar dinâmicas de grupo, por exemplo, brincar no espelho, brincar de modelador (quando duas crianças colocam-se de frente uma para a outra, enquanto uma move as partes do corpo da outra como se fosse uma estátua); dividir a turma em dois grupos e solicitar que, em seguida, caminhem como uma determinada pessoa ou personagem, como uma idosa atravessando a rua, um neném engatinhando etc.

Para contemplar a fruição do teatro como produto cultural, é imprescindível oportunizar a fruição de diferentes espetáculos teatrais e em diferentes espaços culturais (teatro, circo, museu) de forma presencial, quando possível, ou por meio de vídeos, pois a fruição permite a observação, a apreciação e a análise das diversas manifestações de Teatro, sem deixar de lado as manifestações dramatizadas da cultura local e regional.

Figura 9: Teatro: representação, personagens, texto, cenário, caracterização e sonoplastia.



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil São Gabriel (2019).

Figura 10: Teatro: representação, personagens, cenário, caracterização e sonoplastia.



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Dra. Zilda Arns (2020).

Figura 11: Teatro: representação, caracterização e personagens.



Fonte: Escola Municipal Michalina Kiçula Sochodolak (2019).

Dança

O trabalho pedagógico na linguagem (eixo) **Dança** é o movimento expressivo do corpo, que consiste em ultrapassar os movimentos mecânicos, automáticos e padronizados adquiridos pelas crianças em seu meio cultural. A Dança está presente como conteúdo tanto no componente curricular Arte, quanto no componente curricular Educação Física, com a diferença que, na Arte, trabalha-se na perspectiva da criação, da execução, da compreensão, da apreciação e da contextualização do movimento poético, visando o desenvolvimento da sensibilidade estética; no componente Educação Física, por sua vez, a Dança é desenvolvida como uma atividade articulada aos conteúdos das práticas corporais.

As atividades em Dança devem proporcionar a interação com o meio, com o professor e entre as próprias crianças.

Do Infantil ao Infantil III, os encaminhamentos teórico-metodológicos na linguagem (eixo) dança devem ser elaborados de acordo com os conteúdos: **Movimento do Corpo das partes e articulações, Tempo e Espaço**, que estão articulados aos subgrupos na tabela de conteúdos, como: modos de compor, técnicas e gêneros:

Kinesfera: é a esfera que delimita o espaço pessoal no entorno do corpo do ser movente; ela cerca o corpo esteja ele em movimento ou em mobilidade. Nesse quesito, o professor pode realizar atividades utilizando elástico, bambolês e outras delimitações que podem ser realizadas no tatame ou no colchonete, explorando os limites do corpo.

Fatores do movimento: realizar atividades que explorem o espaço e o tempo (lento x acelerado), o peso e a fluência (livre, moderada e interrompida), por meio de improvisação, de criação e de apresentação coletiva de movimentos/gestos/coreografias expressivas. Além disso, o docente deve proporcionar momentos de dança com objetos (utensílios, elementos da natureza, brinquedos) e a marcação de tempo, explorando diversos ritmos e o próprio corpo (bater palmas, bater os pés).

Ações Corporais: propor atividades que explorem movimentos variados, tais como levantar o corpo ao estar deitado no chão, sentar e levantar-se, engatinhar ou se arrastar, rolar

e rodopiar pelo espaço, brincar com o próprio corpo, envolver-se em brincadeiras de cobrir e descobrir o rosto ou alguma outra parte do corpo, ficar em pé, andar com mais destreza, subir e descer pequenos degraus e outros.

Orientação espacial: explorar os diferentes espaços considerando a localização de seus elementos no espaço: dentro, fora, perto, longe, em cima, ao lado, em frente, atrás, no alto, embaixo; participar de experiências executando ações que envolvam noções de espaço: colocar as bolinhas dentro da caixa, guardar a boneca na frente do carrinho, sentar ao lado do colega, dentre outras possibilidades; propor atividades de percorrer circuitos feitos com cordas, elásticos, fitas adesivas, cubos, túneis, pneus e outros obstáculos para subir, descer, passar por baixo, por cima, dar voltas.

Corpo e movimento corporal: propor atividades de identificação das características do corpo - forma, volume e peso - observar-se no espelho, executar movimentos corporais, com o corpo todo, com as mãos, com os dedos, com os cotovelos; ao som de uma música, sugerir que as crianças mexam apenas a cabeça, os pés, as mãos, os braços e pernas.

Ritmo corporal: realizar atividades que envolvam ritmo, equilíbrio, coordenação (motora fina, visual, visomotora); realizar um movimento que obedeça a um pulso regular ou ainda atividades de mover-se/dançar de acordo com um estímulo musical (ritmo, melodia, harmonia), realizando movimentos corporais na mesma frequência dos ritmos musicais.

Manifestações culturais: as manifestações culturais têm lugar no faz de conta da criança, com a utilização de roupas específicas, fantasias, personagens e interpretações, englobando toda forma de expressão humana, seja em celebrações ou em outros suportes como fotografia e filmes.

Na linguagem (eixo) Dança, para desenvolver os conteúdos **Movimento do Corpo das partes e articulações, Tempo e Espaço**, do Infantil IV ao Infantil V, é necessário considerar os modos de compor, as técnicas e os gêneros:

Kinesfera: é a esfera que delimita o espaço pessoal, no entorno do corpo do ser movente; ela cerca o corpo esteja ele em movimento ou não. Para tanto, o professor precisa realizar atividades, utilizando corda, barbante, elástico, bambolês, além de criar coreografias de danças (livres e dirigidas), explorando os limites do próprio corpo.

Fatores do movimento: realizar atividades que explorem o espaço e o tempo (lento x acelerado), o peso e a fluência (livre, moderada e interrompida) por meio de improvisação, de criação e de apresentação coletiva de movimentos/gestos/coreografias expressivas; promover atividades que envolvam a estruturação espaço-temporal, como a construção de noções e de percepções de espaço, pegar e jogar a bola, delimitando a distância; organizar brincadeiras como: amarelinha, pega-pega, morto-vivo, entre outras.

Ações Corporais: propor atividades que explorem movimentos variados, por exemplo, levantar o corpo ao estar deitado no chão, sentar e levantar-se, engatinhar ou se arrastar, rolar e rodopiar pelo espaço, brincar com o próprio corpo, envolver-se em brincadeiras de cobrir e descobrir o rosto ou alguma outra parte do corpo, ficar em pé, andar com mais destreza, subir e descer pequenos degraus e outros.

Orientação espacial: explorar os diferentes espaços considerando a localização de

seus elementos no espaço: dentro, fora, perto, longe, em cima, ao lado, frente, atrás, no alto, embaixo; participar de experiências executando ações que envolvam noções de espaço: colocar as bolinhas dentro da caixa, guardar a boneca na frente do carrinho, sentar ao lado do colega, dentre outras possibilidades; propor atividades de percorrer circuitos feitos com cordas, elásticos, fitas adesivas, cubos, túneis, pneus e outros obstáculos para subir, descer, passar por baixo, por cima, dar voltas.

Corpo e movimento corporal: propor atividades de identificação das características do corpo - forma, volume e peso - observar-se no espelho e representar-se por meio do desenho, representar o corpo do colega, contornar o corpo do colega e ter seu corpo contornado em diferentes suportes; executar movimentos corporais, propor movimentos somente com os dedos, com os cotovelos; sugerir a exploração de gestos e de ritmos corporais, de execução de movimentos com o corpo ou com partes dele, ou ainda com as articulações, por exemplo, ao som de uma música, propor que as crianças mexam apenas a cabeça, os pés, as mãos os punhos, depois os braços e pernas.

Ritmo corporal: realizar atividades que envolvam ritmo, equilíbrio, coordenação (motora fina, visual, visomotora); iniciar um movimento que obedeça a um pulso regular ou ainda atividades de mover-se/dançar de acordo com um estímulo musical (ritmo, melodia, harmonia), realizando movimentos corporais na mesma frequência dos ritmos musicais. Com relação ao Movimento/Coreografia, propor a criação de seqüências de movimento, em que o aluno explore o seu repertório de rodas ou outras situações que despertem a imaginação e os movimentos corporais expressivos.

Manifestações culturais: as manifestações têm lugar no faz de conta da criança, com a utilização de roupas específicas, fantasias, personagens e interpretações. É possível, nesse sentido, envolver as crianças em jogos e brincadeiras, com cantigas, rimas, lendas, parlendas e dança circular, englobando toda forma de expressão humana, seja com celebrações ou outros suportes como fotografia e filmes.

Figura 12: Dança: movimento, espaço e tempo.



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Dra. Zilda Arns (2019).

Figura 13: Dança: movimento e espaço.



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Maria Vaz Meister (2019).

Figura 14: Dança: movimento, espaço e tempo.



Fonte: Escola Municipal Manoel Ludgero Pompeu (2019).

Nos encaminhamentos teórico-metodológicos, o professor pode criar novos movimentos que se articulem às músicas ouvidas, desenvolver capacidade de mover-se expressivamente a partir de diferentes estilos, tomando consciência do tempo, do pulso, do ritmo e da

dinâmica das canções. Ademais, propor a criação de sequências simples e complexas de movimentos corporais, individuais e em grupo, como explorar a formação circular, dentre outras. É significativo também realizar brincadeiras e jogos em espaços organizados – círculos e colunas –, brincadeiras de roda e cirandas, por exemplo, dançar *Caranguejo não é peixe e Alecrim* (uma dança de roda do folclore português pode ser utilizada para trabalhar outros conhecimentos de mundo – levar o alecrim para as crianças), além de sugerir brincadeiras e jogos com outros materiais relacionados ao corpo: cordas, arcos, bexigas, bolas, bambolês.

Na apreciação estética, propor a fruição e a apreciação de espetáculos de Dança, considerando: a dança clássica, a moderna, a dança contemporânea, as manifestações indígenas, africanas e de diferentes matrizes estéticas diversas da ocidental, em diferentes espaços culturais, e, ainda, a participação em cantigas de roda; danças folclóricas; danças populares, danças criativas.

Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem

INFANTIL			
EIXO	CONTEÚDOS	MODOS DE COMPOR/ TÉCNICAS / GÊNEROS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
ARTES VISUAIS	Imagem¹	<ul style="list-style-type: none"> • Materialidades: Suportes, materiais instrumentos das Artes Visuais. • Representação gráfica e plástica. • Bidimensional: Técnicas Artísticas - desenho e pintura. • Recorte e Colagem. 	<p>(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.</p> <p>(CVEL.EI00AR01) Conhecer obras de arte de artistas locais, regionais e nacionais, visualizando seus elementos: forma, espaço, cor, textura, linhas, ponto.</p> <p>(PR.EI00AR01) Explorar e reconhecer diferentes movimentos gestuais produzindo marcas gráficas em diferentes suportes.</p> <p>(PR.EI00AR02) Experienciar com tintas e materiais típicos da região como folhas, sementes, flores, terras de diferentes texturas e cores entre outros.</p> <p>(PR.EI00AR03) Conhecer livros de materiais diversos: plástico, tecido, borracha, papel.</p>
	Ponto		
	Linha		
	Forma		
	Cor		
	Textura		
	Superfície		
	Volume		
Luz			

1 Objeto de Estudo Específico da Linguagem (eixo)

MÚSICA	<p>Som*</p> <p>Altura – sons graves e agudos</p> <p>Duração – sons curtos e longos</p> <p>Timbre – características do som</p> <p>Intensidade – sons fortes e fracos</p> <p>Densidade – muitos sons</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fontes sonoras • Sons do corpo, dos objetos, instrumentos. • Sons, silêncio e ruídos. • Ritmo • Melodia • Harmonia • Paisagem sonora (sons naturais, humanos, industriais ou tecnológicos). • Imitação de sons • Instrumentos: diferentes instrumentos musicais convencionais e não convencionais. • Música Popular Brasileira, música regional, músicas do folclore, música indígena e música africana (apreciação). • Execução Musical 	<p>(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.</p> <p>(CVEL.EI00AR02) Conhecer o próprio corpo suas possibilidades vocais com os sons que emite agudos e graves, fortes e fracos, longos e curtos.</p> <p>(PR.EI00AR04) Responder virando em direção ao som quando há mais de um estímulo sonoro presente.</p> <p>(PR.EI00AR05) Perceber vozes gravadas de pessoas conhecidas.</p> <p>(PR.EI00AR06) Explorar músicas de diferentes melodias, ritmos e estilos.</p> <p>(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.</p> <p>(CVEL.EI00AR03) Conhecer e imitar sons de diferentes animais reproduzindo sonoplastias.</p> <p>(PR.EI00AR07) Perceber os sons de diferentes instrumentos convencionais ou não, acompanhando brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.</p> <p>(CVEL.EI00AR04) Conhecer musicais, brinquedos cantados, teatro de fantoches, cantigas e músicas folclóricas de diferentes culturas e regiões.</p>
TEATRO	<p>Representação*</p> <p>Personagem: expressões faciais, corporais, gestuais, vocais</p> <p>Ação</p> <p>Espaço</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos Teatrais • Mímica • Manifestações culturais e folclore - cultura local e regional. • Teatro de Bonecos: fantoches e dedoches. 	<p>(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.</p> <p>(CVEL.EI00AR05) Deslocar-se com o corpo: engatinhar, andar, rolar, arrastar-se, dentre outras.</p> <p>(PR.EI00AR08) Perceber características de diferentes pessoas e animais.</p> <p>(PR.EI00AR09) Movimentar-se ao som de músicas que retratam características sonoras e gestuais de outras pessoas e animais.</p> <p>(CVEL.EI00AR06) Expressar com o próprio corpo suas possibilidades expressivas, os objetos de seu ambiente por meio dos órgãos e sentidos.</p> <p>(CVEL.EI00AR07) Conhecer brincadeiras e atividades artísticas típicas da cultura local.</p> <p>(CVEL.EI00AR08) Conhecer histórias infantis por meio de recursos lúdicos como teatro de bonecos, fantoches e dedoches.</p>

DANÇA	<p>Movimento Corporal *</p> <p>Movimento do corpo, das partes e articulações, suas possibilidades motoras, sensoriais e expressivas.</p> <p>Tempo</p> <p>Espaço</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kinesfera – espaço pessoal. • Fatores do movimento: Tempo (lento x acelerado), espaço (direções, níveis de espaço), peso (ativo x passivo) e fluxo/fluência (livre, conduzida e interrompida). • Ações corporais: sentar, engatinhar, rolar, rodopiar, subir, descer entre outras. • Orientação espacial. • Coordenação motora ampla: equilíbrio e postura corporal. 	<p>(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.</p> <p>(CVEL.EI00AR09) Movimentar as mãos e os pés para alcançar e segurar objetos próximos ou distantes ou que lhe chamem a atenção.</p> <p>(CVEL.EI00AR10) Expressar-se em frente ao espelho, explorando movimentos com o intuito de observar-se.</p> <p>(PR.EI00AR10) Participar de situações coletivas de canto, de dança e de teatro.</p> <p>(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.</p> <p>(CVEL.EI00AR11) Conhecer os espaços da Instituição de Ensino utilizando habilidades corporais como engatinhar, andar com crescente destreza, ficar em pé sentar, subir, descer pequenos degraus, rolar, deitar dentre outras possibilidades.</p> <p>(PR.EI00AR11) Explorar objetos diversos de: borracha, madeira, metal, papel e outros para apertar, morder, tocar, balançar, produzir sons, arremessar, empurrar, puxar, rolar, encaixar, rosquear e outros.</p> <p>(CVEL.EI00AR12) Lançar objetos e transferir de uma mão para outra, acompanhando seu trajeto.</p> <p>(PR.EI00AR12) Percorrer circuito simples, organizados com materiais diversos.</p>
--------------	--	--	---

INFANTIL I

EIXO	CONTEÚDOS	MODOS DE COMPOR/ TÉCNICAS / GÊNEROS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
ARTES VISUAIS	<p>Imagem*</p> <p>Ponto</p> <p>Linha</p> <p>Forma</p> <p>Cor</p> <p>Textura</p> <p>Superfície</p> <p>Volume</p> <p>Luz</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bidimensional: Técnicas artísticas - desenho, pintura, técnicas de impressão. • Tridimensional: Técnicas artísticas - modelagem • Materialidades: suportes, materiais e instrumentos de criação em Artes Visuais. • Representação gráfica e plástica. • Apreciação estética: de gêneros e estilos artísticos da produção artística ocidental e de diferentes matrizes. • Artesanato 	<p>(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.</p> <p>(CVEL.EI01AR01) Conhecer obras de arte de artistas locais, regionais e nacionais, visualizando seus elementos: forma, espaço, cor, textura, linhas, ponto.</p> <p>(PR.EI01AR01) Conhecer jogos de encaixe e de construção, explorando cores, formas, texturas, planos e volumes.</p> <p>(CVEL.EI01AR02) Conhecer materiais de diferentes texturas: lisas, ásperas, macias e com diferentes superfícies com texturas tridimensionais.</p> <p>(PR.EI01AR02) Participar da criação de objetos tridimensionais com materiais diversos: caixas, embalagens, tecidos, tintas, tampinhas, argila, massa de modelar e outros.</p> <p>(PR.EI01AR03) Conhecer objetos, obras de arte e materiais que são típicos da região, comunidade ou cultura local.</p> <p>(PR.EI01AR04) Vivenciar situações de cuidado com sua própria produção e a dos colegas.</p> <p>(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.</p> <p>(CVEL.EI01AR03) Manusear elementos do meio natural e objetos produzidos pelo homem, instrumentos gráficos, seus usos ou funções.</p> <p>(CVEL.EI01AR04) Diferenciar materiais diversos como: riscadores, tintas, giz, massas de modelar, argila.</p> <p>(PR.EI01AR05) Pintar, desenhar, rabiscar, folhear com diferentes recursos e em diferentes suportes.</p> <p>(CVEL.EI01AR05) Utilizar instrumentos gráficos para conseguir diferentes marcas gráficas.</p> <p>(CVEL.EI01AR06) Participar de situações que envolvam o rasgar, o enrolar e o amassar.</p>

MÚSICA	Som*	<ul style="list-style-type: none"> • Fontes sonoras • Sons do corpo, dos objetos, instrumentos. • Sons, silêncio e ruídos. • Ritmo • Melodia • Harmonia • Paisagem sonora (sons naturais, humanos, industriais ou tecnológicos). • Imitação de sons • Instrumentos: diferentes instrumentos musicais convencionais e não convencionais. • Música Popular Brasileira, música regional, músicas do folclore, música indígena e música africana (apreciação). 	<p>(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.</p> <p>(PR.EI01AR06) Produzir, ouvir e imitar sons com o corpo: bater palmas, estalar os dedos, bater os pés, roncar, tossir, espirrar, chorar, gritar, rir, cochichar, entre outros.</p> <p>(PR.EI01AR07) Perceber sons do ambiente e na manipulação de objetos.</p> <p>(PR.EI01AR08) Produzir sons de alturas e durações variadas com o corpo, com instrumentos musicais convencionais ou não e materiais diversos.</p> <p>(CVEL.EI01AR07) Reproduzir criações musicais, explorando diferentes sons, produzidos com diferentes objetos ou instrumentos ao ritmo da música.</p> <p>(CVEL.EI01AR08) Vivenciar possibilidades vocais e instrumentais, como produzir sons, agudos e graves, fortes e fracos, longos e curtos, produzidos pelo corpo, objetos, instrumentos musicais convencionais ou não.</p> <p>(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.</p> <p>(PR.EI01AR09) Perceber sons da natureza: barulho de água, chuva, canto de pássaro, ruídos e sons dos animais, dentre outros.</p> <p>(CVEL.EI01AR09) Distinguir o som de diferentes fontes sonoras presentes no dia a dia e produzir sonoplastias.</p> <p>(CVEL.EI01AR10) Conhecer, cantar e dançar músicas de diversos ritmos e estilos, da cultura local e de diferentes culturas.</p> <p>(PR.EI01AR10) Participar de brincadeiras cantadas do nosso folclore.</p> <p>(CVEL.EI01AR11) Conhecer musicais, brinquedos cantados, teatro de fantoches, cantigas e músicas folclóricas.</p> <p>(PR.EI01AR11) Reconhecer a própria voz ou de pessoas conhecidas por meio de gravações.</p> <p>(PR.EI01AR12) Conhecer instrumentos ou manifestações culturais que são típicas de sua cultura, região ou de outras culturas.</p>
	Altura – sons graves e agudos		
	Duração – sons curtos e longos		
	Timbre – características do som		
	Intensidade – sons fortes e fracos		
Densidade – muitos sons			

TEATRO	<p>Representação*</p> <p>Personagem: expressões faciais, corporais, gestuais, vocais.</p> <p>Ação</p> <p>Espaço</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos Teatrais • Mímica • Manifestações culturais e folclore - cultura local e regional. • Elementos do Teatro: figurino, adereços, máscaras. • Teatro de Bonecos: fantoches, dedoches e bonecos de vara. 	<p>(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.</p> <p>(PR.EI01AR13) Movimentar as partes do corpo para expressar emoções, necessidades e desejos.</p> <p>(PR.EI01AR14) Associar o nome dos sentimentos às suas expressões.</p> <p>(PR.EI01AR15) Vivenciar brincadeiras de esquema corporal de exploração diante do espelho, utilizando as diferentes formas de linguagens e percebendo suas características.</p> <p>(CVEL.EI01AR12) Perceber gestos e movimentos de outras crianças, professores e animais.</p> <p>(CVEL.EI01AR13) Vivenciar jogos de imitação, durante brincadeiras, contação de histórias e outras possibilidades.</p>
---------------	--	---	---

DANÇA	<p>Movimento Corporal*</p> <p>Movimento do corpo, das partes e articulações, suas possibilidades motoras, sensoriais e expressivas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kinesfera – espaço pessoal. • Fatores do movimento: Tempo (lento x acelerado), espaço (direções, níveis de espaço), peso (ativo x passivo) e fluxo/fluência (livre, conduzida e interrompida). • Ações corporais: andar, sentar, engatinhar, rolar, rodopiar, subir, descer entre outras. 	<p>(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.</p> <p>(CVEL.EI01AR14) Conhecer progressivamente o próprio corpo, sentindo os seus movimentos, ouvindo seus barulhos.</p> <p>(PR.EI01AR16) Participar de brincadeiras com cantigas, rimas, lendas, parlendas ou outras situações que envolvam movimentos corporais.</p> <p>(PR.EI01AR17) Explorar objetos diversos de: borracha, madeira, metal, papel e outros para apertar, morder, tocar, balançar, produzir sons, arremessar, empurrar, puxar, rolar, encaixar, rosquear e outros.</p> <p>(PR.EI01AR18) Compreender e realizar comandos em momentos de brincadeira e do dia a dia: levantar, sentar, abaixar, subir, descer, dançar, comer, beber etc.</p>
	<p>Tempo</p> <p>Espaço</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Orientação espacial. • Coordenação motora ampla: equilíbrio, destreza e postura corporal. • Manifestações culturais e danças regionais. 	<p>(PR.EI01AR19) Brincar nos espaços externos e internos, obstáculos que permitem empurrar, rodopiar, balançar, escorregar, equilibrar-se, arrastar, levantar, subir, descer, passar por dentro, por baixo, saltar, rolar, virar cambalhotas, perseguir, procurar, pegar etc., vivenciando limites e possibilidades corporais.</p> <p>(PR.EI01AR20) Participar de situações coletivas de danças ou outras formas da cultura corporal e de diferentes culturas.</p> <p>(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro e fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.</p> <p>(CVEL.EI01AR15) Deslocar-se com movimentos variados como: levantar, sentar, engatinhar, andar, brincar com o próprio corpo, ficar em pé com ou sem autonomia, subir e descer pequenos degraus entre outros.</p> <p>(PR.EI01AR21) Percorrer de circuitos feitos com cordas, elásticos, fitas adesivas, cubos, túneis, pneus e outros obstáculos para subir, descer, passar por baixo, por cima, dar voltas.</p> <p>(CVEL.EI01AR16) Reconhecer os espaços da instituição de ensino considerando a localização de seus elementos no espaço: dentro, fora, perto, longe, em cima, ao lado, frente, atrás, no alto, embaixo e outros.</p> <p>(PR.EI01AR22) Dançar, executando movimentos variados.</p>

INFANTIL II

EIXO	CONTEÚDOS	MODOS DE COMPOR/ TÉCNICAS / GÊNEROS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
ARTES VISUAIS	<p>Imagem*</p> <p>Ponto</p> <p>Linha</p> <p>Forma</p> <p>Cor</p> <p>Textura</p> <p>Superfície</p> <p>Volume</p> <p>Luz</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bidimensional: Técnicas artísticas: desenho, pintura, técnicas de impressão. • Tridimensional: Técnicas artísticas - modelagem • Materialidades: suportes, materiais e instrumentos de criação em Artes Visuais. • Representação gráfica e plástica. • Apreciação estética: de gêneros e estilos artísticos da produção artística ocidental e de diferentes matrizes. • Artesanato. 	<p>(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.</p> <p>(CVEL.EI02AR01) Conhecer obras de arte de artistas locais, regionais e nacionais, visualizando seus elementos: forma, espaço, cor, textura, linhas, ponto.</p> <p>(PR.EI02AR01) Conhecer e explorar novos objetos, seus usos ou funções.</p> <p>(CVEL.EI02AR02) Controlar a forma como segura instrumentos gráficos: pincel grosso, pincel de rolinho, giz de cera, giz pastel e outros para conseguir diferentes marcas gráficas.</p> <p>(CVEL.EI02AR03) Experienciar o uso da tesoura recortando diferentes recursos.</p> <p>(CVEL.EI02AR04) Participar de situações que envolvam o rasgar, o enrolar, o amassar, o desenhar e o pintar</p> <p>(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas, volumes e tamanho ao criar objetos tridimensionais.</p> <p>(CVEL.EI02AR05) Conhecer as formas e características dos objetos e materiais que são típicos da região, comunidade ou cultura local, produzidos por artistas locais.</p> <p>(CVEL.EI02AR06) Participar da criação de objetos tridimensionais com materiais diversos: caixas, embalagens, tecidos, tintas, tampinhas, argila, massa de modelar e outros, explorando diferentes elementos como: forma, volume, texturas, planos e outros.</p> <p>(PR.EI02AR02) Explorar superfícies tridimensionais com texturas diversas: pedrinhas, sementes, algodão, argila e outros.</p> <p>(CVEL.EI02AR07) Apreciar diferentes imagens e elementos bidimensionais e tridimensionais</p>

MÚSICA

	<p>Som*</p> <p>Altura: sons graves e agudos.</p> <p>Duração: sons longos e curtos.</p> <p>Timbre: características do som.</p> <p>Intensidade: sons fortes e fracos.</p> <p>Densidade: muitos sons</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fontes sonoras • Sons do corpo, dos objetos, instrumentos. • Sons, silêncio e ruídos. • Ritmo • Melodia • Harmonia • Paisagem sonora (sons naturais, humanos, industriais ou tecnológicos). • Execução musical (imitação). • Instrumentos: diferentes instrumentos musicais convencionais e não convencionais. • Música Popular Brasileira, música regional, músicas do folclore, música indígena e música africana (apreciação) 	<p>(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.</p> <p>(CVEL.EI02AR08) Produzir e conhecer sons com materiais, objetos e instrumentos musicais diferenciando sons dos objetos sonoros e dos instrumentos musicais.</p> <p>(PR.EI02AR03) Ouvir, imitar e produzir sons de alturas e durações variadas com o corpo, utilizando instrumentos convencionais ou não, para acompanhar ritmos de música.</p> <p>(PR.EI02AR04) Participar da construção de instrumentos musicais, utilizando-os para execução musical.</p> <p>(PR.EI02AR05) Explorar possibilidades vocais e de instrumentos para produzir sons agudos e graves, fortes e fracos, longos e curtos.</p> <p>(PR.EI02AR06) Conhecer instrumentos musicais, produções artísticas, objetos ou canções que são típicos da cultura local e regional.</p> <p>(PR.EI02AR07) Perceber e identificar os sons da natureza e reproduzi-los.</p> <p>(CVEL.EI02AR09) Perceber e utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.</p> <p>(CVEL.EI02AR10) Perceber sons do entorno e estar atento ao silêncio, reconhecendo sons da natureza: barulho de água/ chuva, canto de pássaro, ruídos e sons dos animais, dentre outros.</p> <p>(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.</p> <p>(PR.EI02AR08) Explorar e identificar possibilidades sonoras de objetos de seu cotidiano ou de instrumentos musicais</p> <p>(PR.EI02AR09) Ouvir a própria voz em gravações ou em músicas interpretadas pelo grupo e identificar-se.</p> <p>(CVEL.EI02AR11) Conhecer objetos, canções, instrumentos ou manifestações culturais que são típicas de sua cultura, região ou de outras culturas, buscando cantar e imitar gestos característicos.</p> <p>(PR.EI02AR10) Explorar possibilidades musicais para perceber diferentes sons, melodias e ritmos.</p> <p>(PR.EI02AR11) Imitar e reproduzir sonoplastias e possibilidades vocais ao cantar.</p>
--	--	---	--

TEATRO	<p>Representação*</p> <p>Personagem: expressões faciais, corporais, gestuais, vocais.</p> <p>Ação</p> <p>Espaço</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos Teatrais • Representação e Dramatização. • Mímica • Manifestações culturais e folclore - cultura local e regional. • Elementos do Teatro: figurino, adereços, máscaras. • Teatro de Bonecos: fantoches, dedoches, bonecos de vara. 	<p>(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.</p> <p>(PR.EI02AR12) Vivenciar brincadeiras de esquema corporal, de exploração diante do espelho, utilizando as diferentes formas de linguagens.</p> <p>(PR.EI02AR13) Representar e imitar gestos e movimentos típicos dos profissionais da escola e da comunidade.</p> <p>(PR.EI02AR14) Participar de brincadeiras com cantigas, rimas, lendas, parlendas ou outras situações que envolvam movimentos corporais.</p> <p>(PR.EI02AR15) Imitar movimentos fazendo relações entre a situação vivida e o enredo, cenários e personagens em situação de faz de conta.</p> <p>(CVEL.EI02AR12) Perceber e imitar seus colegas nas diferentes formas, participando de jogos de imitação, durante brincadeiras, contação de histórias e outras possibilidades.</p>
---------------	--	---	--

DANÇA	Movimento Corporal*	<ul style="list-style-type: none"> • Kinesfera - espaço pessoal. • Fatores do movimento: Tempo (lento x acelerado), espaço (direções, níveis de espaço), peso (ativo x passivo) e fluxo/fluência (livre, conduzida e interrompida). • Ações corporais: correr, saltar, engatinhar, rolar, rodopiar, subir, descer entre outras. • Orientação espacial. • Coordenação motora ampla: equilíbrio, destreza e postura corporal. • Manifestações culturais. 	<p>(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.</p> <p>(CVEL.EI02AR13) Deslocar o próprio corpo na perspectiva de conhecê-lo, sentindo os seus movimentos, ouvindo seus barulhos, conhecendo suas funções e formas de funcionamento.</p> <p>(PR.EI02AR16) Criar movimentos e gestos a partir de apresentações artísticas.</p> <p>(PR.EI02AR17) Conhecer os objetos, materiais, expressões culturais corporais, danças, músicas e brincadeiras que são típicas de sua região, de sua cultura.</p> <p>(PR.EI02AR18) Brincar nos espaços externos e internos com obstáculos que permitem empurrar, rodopiar, balançar, escorregar, equilibrar-se, arrastar, engatinhar, levantar, subir, descer, passar por dentro, por baixo, saltar, rolar, virar cambalhotas, perseguir, procurar, pegar, vivenciando limites e possibilidades corporais.</p> <p>(EI02CG02) Deslocar-se no espaço, tendo o próprio corpo como referência orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.</p> <p>(PR.EI02AR19) Percorrer trajetos inventados: circuitos desenhados no chão, feitos com corda, elásticos, tecidos, mobília e outros limitadores e obstáculos para subir, descer, passar por baixo, por cima, por dentro, por fora, na frente, atrás, contornar e outros.</p> <p>(CVEL.EI02AR14) Reconhecer o espaço da instituição de ensino considerando a localização de seus elementos no espaço: frente, atrás, separado e junto, entre, em cima e embaixo, dentro e fora.</p> <p>(PR.EI02AR20) Participar de situações que envolvam comandos: dentro, fora, perto, longe, em cima, no alto, embaixo, ao lado, na frente e atrás.</p> <p>(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações andando de frente, de costas, correndo, agachando, rolando, saltando etc.</p>
	Movimento do corpo, das partes e articulações, suas possibilidades motoras, sensoriais e expressivas.	Tempo	Espaço

INFANTIL III			
EIXO	CONTEÚDOS	MODOS DE COMPOR/ TÉCNICAS / GÊNEROS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
ARTES VISUAIS	Imagem*	<ul style="list-style-type: none"> • Bidimensional: Técnicas artísticas - desenho, pintura, colagem. • Tridimensional: Técnicas artísticas - modelagem, sobreposição de objetos. • Materialidades: suportes, materiais e instrumentos de criação em Artes Visuais. • Representação gráfica e plástica. • Apreciação estética: de gêneros e estilos artísticos da produção artística ocidental e de diferentes matrizes: indígenas e africanas. • Artesanato 	<p>(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.</p> <p>(CVEL.EI03AR01) Conhecer obras de arte de artistas locais, regionais e nacionais, visualizando seus elementos: forma, espaço, cor, textura, linhas, ponto.</p> <p>(CVEL.EI03AR02) Perceber e controlar o movimento das mãos para segurar riscadores naturais e industrializados, em suportes e planos variados.</p> <p>(CVEL.EI03AR03) Participar de situações que envolvam o rasgar, o enrolar, o amassar, o pintar, o desenhar, o rabiscar, o folhear e o recortar, utilizando diferentes recursos e suportes.</p> <p>(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.</p> <p>(PR.EI03AR01) Manipular diversos materiais das Artes Visuais, explorando os cinco sentidos.</p> <p>(PR.EI03AR02) Conhecer e manipular objetos e identificar características variadas como: cor, textura (lisa, áspera e macia), tamanho, forma, odor, temperatura, utilidade, classificando-os.</p> <p>(PR.EI03AR03) Explorar formas variadas dos objetos para perceber as características das mesmas.</p> <p>(PR.EI03AR04) Conhecer objetos e materiais que são típicos da região, comunidade ou cultura local.</p> <p>(CVEL.EI03AR04) Reconhecer diversas possibilidades de representação visual, bidimensionais e tridimensionais.</p>
	Ponto		
	Linha		
	Forma		
	Cor		
	Textura		
	Superfície		
	Volume		
Luz			

MÚSICA	<p>Som*</p> <p>Altura – sons graves e agudos</p> <p>Duração – sons longos e curtos</p> <p>Timbre – característica do som</p> <p>Intensidade – sons fortes e fracos</p> <p>Densidade – muitos sons simultaneamente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estilos e gêneros musicais • Fontes sonoras • Sons do corpo, dos objetos, instrumentos. • Sons, silêncio e ruídos. • Ritmo • Melodia • Harmonia • Paisagem sonora (sons naturais, humanos, industriais ou tecnológicos). • Execução musical (imitação). • Percepção e produção sonora. • Instrumentos: diferentes instrumentos musicais convencionais e não convencionais. • Música Popular Brasileira, música regional, músicas do folclore, música indígena e música africana (apreciação). 	<p>(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.</p> <p>(CVEL.EI03AR05) Participar de brincadeiras com materiais, objetos e instrumentos musicais, apreciando e produzindo sons.</p> <p>(PR.EI03AR05) Reproduzir sons produzidos pelo corpo, por objetos, por elementos da natureza e instrumentos, percebendo os parâmetros do som: altura, intensidade, duração e timbre.</p> <p>(PR.EI03AR06) Produzir sons com materiais alternativos: garrafas, caixas, pedras, madeiras, latas e outros.</p> <p>(PR.EI03AR07) Reconhecer e diferenciar sons dos objetos sonoros e dos instrumentos musicais.</p> <p>(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.</p> <p>(CVEL.EI03AR06) Expressar e conhecer novos materiais buscando diferentes sons para acompanhar canções que lhes são familiares, sons do entorno e estar atento ao silêncio.</p> <p>(CVEL.EI03AR07) Distinguir a própria voz ou de pessoas conhecidas, expressando possibilidades vocais nas criações musicais.</p> <p>(CVEL.EI03AR08) Perceber os sons de instrumentos sonoros diversos identificando-os pela escuta, sons graves e agudos, curtos e longos produzidos pelo corpo, objetos e instrumentos musicais.</p> <p>(PR.EI03AR08) Conhecer objetos, canções, instrumentos ou manifestações culturais que são típicas de sua cultura, região ou de outras culturas.</p> <p>(CVEL.EI03AR09) Participar de cantigas de roda e brincadeiras cantadas do folclore brasileiro.</p> <p>(PR.EI03AR09) Participar de situações que desenvolvam a percepção das rimas durante a escuta de músicas.</p> <p>(CVEL.EI03AR10) Perceber diferentes estilos musicais e conhecer fontes sonoras antigas como: som de vitrola, fita cassete e entre outros.</p> <p>(PR.EI03AR10) Apreciar apresentações musicais de outras crianças /ou de grupos musicais como orquestras, corais, bandas entre outros.</p>
---------------	--	--	---

TEATRO	<p>Representação*</p> <p>Personagem: expressões faciais, corporais, gestuais, vocais.</p> <p>Ação</p> <p>Espaço</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos Teatrais • Representação e dramatização • Mímica • Manifestações culturais e folclore - cultura local e regional. • Máscaras • Elementos do Teatro: figurino, adereços, maquiagem. • Teatro de Bonecos: fantoches, dedoches e bonecos de vara. • Cenários. 	<p>(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras</p> <p>(CVEL.EI03AR11) Realizar gestos e movimentos típicos dos profissionais da instituição de ensino e da comunidade.</p> <p>(PR.EI03AR11) Participar de brincadeiras com cantigas, rimas, lendas, parlendas ou outras situações que envolvam movimentos corporais.</p> <p>(PR.EI03AR12) Imitar movimentos fazendo relações entre a situação vivida e o enredo, cenários e personagens em situação de faz de conta.</p> <p>(CVEL.EI03AR12) Identificar diferentes formas de exploração do espaço em jogos de imitação e mímica.</p> <p>(CVEL.EI03AR13) Vivenciar brincadeiras e jogos corporais como, roda, amarelinha, pega-peça e outros.</p> <p>(CVEL.EI03AR14) Conhecer diferentes manifestações culturais do folclore e da cultura local e regional.</p> <p>(CVEL.EI03AR15) Interpretar personagens de acordo com suas características utilizando figurino, adereços e maquiagem.</p> <p>(PR.EI03AR13) Criar movimentos dançando ou dramatizando para expressar-se em suas brincadeiras.</p> <p>(CVEL.EI03AR16) Representar papéis em situações de brincadeira de faz-de-conta, com expressões corporais, gestuais, faciais e vocais expandindo suas formas de expressão.</p>
---------------	--	---	---

DANÇA	<p>Movimento Corporal*</p> <p>Movimento do corpo, das partes e articulações, suas possibilidades motoras, sensoriais e expressivas.</p> <p>Tempo</p> <p>Espaço</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kinesfera – espaço pessoal. • Fatores do movimento: Tempo (lento x acelerado), espaço (direções, níveis de espaço), peso (ativo x passivo) e fluxo/fluência (livre, conduzida e interrompida). • Ações corporais: correr, saltar, rolar, rodopiar, subir, descer entre outras. • Orientação espacial. • Pontos de apoio. • Coordenação motora ampla: equilíbrio, destreza e postura corporal. • Manifestações culturais. • Folclore. 	<p>(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.</p> <p>(CVEL.EI03AR17) Vivenciar de diferentes estilos de música, dança e outras expressões da cultura corporal.</p> <p>(CVEL.EI03AR18) Participar de canções imitando os gestos ou seguir ritmos diferentes de músicas com movimentos corporais, criando novos movimentos e gestos a partir de apresentações artísticas.</p> <p>(CVEL.EI03AR19) Vivenciar brincadeiras nos espaços externos e internos com obstáculos.</p> <p>(PR.EI03AR14) Conhecer os objetos, materiais, expressões culturais corporais, danças, músicas e brincadeiras que são típicas de sua região, de sua cultura.</p> <p>(EI02CG02) Deslocar-se no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro e fora, ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.</p> <p>(PR.EI03AR15) Conhecer o espaço ao seu redor fazendo movimentos como correr, saltar, rolar, rodopiar, subir, descer, arrastar-se e outros.</p> <p>(PR.EI03AR16) Participar de situações que envolvam comandos e localização de objetos: dentro, fora, perto, longe, em cima, embaixo, ao lado, à frente, atrás entre outros.</p> <p>(CVEL.EI03AR20) Deslocar-se em trajetos e circuitos desenhados no chão, de diferentes modos: andando de frente, de costas, correndo, agachando, rolando, saltando, rastejando, entre outros.</p> <p>(PR.EI03AR17) Conhecer o espaço ao seu redor fazendo movimentos como: correr, lançar, galopar, pendurar-se, pular, saltar, rolar, arremessar, engatinhar e dançar de acordo com comandos dados em brincadeiras e jogos.</p> <p>(PR.EI03AR18) Conhecer espaços maiores, com desafios, variando os movimentos e mostrando maior domínio sobre eles.</p> <p>(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.</p> <p>(CVEL.EI03AR21) Deslocar-se de acordo com ritmos musicais: rápido ou lento, dançando, executando movimentos variados, descrevendo seus movimentos enquanto os realiza.</p>
--------------	---	---	--

INFANTIL IV

EIXO	CONTEÚDOS	MODOS DE COMPOR/ TÉCNICAS / GÊNEROS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
ARTES VISUAIS	<p>Imagem*</p> <p>Ponto</p> <p>Linha</p> <p>Forma</p> <p>Cor</p> <p>Textura</p> <p>Superfície</p> <p>Volume</p> <p>Luz</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bidimensional: Técnicas artísticas- desenho, pintura e colagem • Tridimensional: Técnicas artísticas - modelagem e dobradura. • Materialidades: suportes, materiais e instrumentos de criação em Artes Visuais. • Representação gráfica e plástica. • Composição: simetria x assimetria, repetição, proporção, • Gêneros e estilos artísticos da produção artística ocidental e de diferentes matrizes: indígenas e africanas. • Estratégias de apreciação estética. • Artesanato 	<p>(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.</p> <p>(CVEL.EI04AR01) Conhecer obras de arte de artistas locais, regionais e nacionais, visualizando seus elementos: forma, espaço, cor, textura, linhas, ponto.</p> <p>(PR.EI04AR01) Conhecer e apreciar artesanato e obras de Artes de diferentes técnicas, movimentos, épocas, estilos e culturas.</p> <p>(PR.EI04AR02) Manusear e nomear elementos do meio natural e objetos produzidos pelo homem, utilizando-os em suas produções manuais.</p> <p>(PR.EI04AR03) Explorar materiais como argila, barro, massinha de modelar, com variadas intenções de criação.</p> <p>(PR.EI04AR04) Manusear diferentes riscadores em suportes e planos variados e registrar suas ideias.</p> <p>(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.</p> <p>(PR.EI04AR05) Explorar formas variadas dos objetos e perceber suas características utilizando em suas composições.</p> <p>(CVEL.EI04AR02) Criar com jogos de encaixe e de construção, explorando cores, formas e texturas, desenhando, construindo e identificando produções bidimensionais e tridimensionais.</p> <p>(CVEL.EI04AR03) Compreender possibilidades de representação visual bidimensional e tridimensional, utilizando materiais diversos: caixas, tecidos, tampinhas, gravetos, pedrinhas, lápis de cor, giz de cera, papéis entre outros.</p> <p>(PR.EI04AR06) Criar desenhos, pinturas, colagens e modelagens, utilizando elementos da linguagem das Artes Visuais: ponto, linha, cor, forma, espaço e textura.</p> <p>(PR.EI04AR07) Conhecer e apreciar produções artísticas de sua cultura ou de outras culturas regionais, nacionais ou internacionais.</p>

MÚSICA	<p>Som*</p> <p>Altura – sons graves e agudos</p> <p>Duração – sons longos e curtos</p> <p>Timbre – característica do som</p> <p>Intensidade – sons fortes e fracos</p> <p>Densidade – muitos sons simultaneamente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estilos e gêneros musicais • Fontes sonoras • Sons do corpo, dos objetos, instrumentos. • Sons, silêncio e ruídos. • Ritmo • Melodia • Paisagem sonora (sons naturais, humanos, industriais ou tecnológicos). • Execução musical (imitação). • Percepção e produção sonora. • Instrumentos: diferentes instrumentos musicais convencionais e não convencionais. • Sonoplastia. • Canto. • Música Popular Brasileira, música regional, músicas do folclore, música indígena e música africana (apreciação). 	<p>(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.</p> <p>(PR.EI04AR08) Escutar sons do entorno e estar atento ao silêncio.</p> <p>(PR.EI04AR09) Perceber os sons da natureza e reproduzi-los: canto dos pássaros, barulho de ventania, som da chuva e outros, em brincadeiras, encenações e apresentações.</p> <p>(PR.EI04AR10) Produzir sons com materiais alternativos: garrafas, caixas, pedras, madeira, latas e outros durante brincadeiras, encenações e apresentações.</p> <p>(PR.EI04AR11) Escutar e produzir sons com instrumentos musicais.</p> <p>(PR.EI04AR12) Cantar canções conhecidas, acompanhando o ritmo com gestos ou com instrumentos musicais.</p> <p>(PR.EI04AR13) Explorar os sons produzidos pelo corpo, por objetos, por elementos da natureza e instrumentos musicais, percebendo os parâmetros do som (altura, intensidade, duração e timbre).</p> <p>(PR.EI04AR14) Participar de brincadeiras cantadas e coreografadas produzindo sons com o corpo e outros materiais.</p> <p>(PR.EI04AR15) Reconhecer elementos musicais básicos: frases, partes, elementos que se repetem etc.</p> <p>(PR.EI04AR16) Criar sons a partir de histórias (sonoplastia) e de diversos ritmos utilizando o corpo e materiais diversos.</p> <p>(PR.EI04AR17) Conhecer manifestações artísticas, canções ou instrumentos de sua região, comunidade, cultura local, nacional ou internacional.</p> <p>(PR.EI04AR18) Apreciar e valorizar a escuta de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção musical brasileira e de outros povos e países.</p> <p>(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.</p> <p>(CVEL.EI04AR04) Perceber os sons de instrumentos sonoros diversos, reproduzir criações musicais, imitando e inventando diferentes sons.</p> <p>(PR.EI04AR19) Escutar a própria voz e de outras crianças em gravações.</p> <p>(CVEL.EI04AR05) Participar de musicais, brinquedos cantados, teatros para reconhecer as qualidades sonoras.</p>
---------------	--	--	---

TEATRO	<p>Representação*</p> <p>Personagem: expressões faciais, corporais, gestuais, vocais.</p> <p>Ação</p> <p>Espaço</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos Teatrais • Representação dramatização e • Mímica • Manifestações culturais e folclore - cultura local e regional. • Máscaras • Elementos do Teatro: figurino, adereços, maquiagem. • Teatro de Bonecos: fantoches, dedoches e bonecos de vara. • Cenários. 	<p>(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.</p> <p>(PR.EI04AR20) Representar-se em situações de brincadeiras ou teatro, apresentando suas características corporais, seus interesses, sentimentos, sensações ou emoções.</p> <p>(CVEL.EI04AR06) Vivenciar e participar jogos de imitação e de expressão de sentimentos.</p> <p>(CVEL.EI04AR07) Participar de brincadeiras de esquema e expressão corporal diante do espelho, utilizando as diferentes formas de linguagem.</p> <p>(CVEL.EI04AR08) Realizar movimentos com gestos, expressões faciais e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas.</p> <p>(PR.EI04AR21) Cantar, gesticular e expressar emoções acompanhando músicas e cantigas.</p> <p>(CVEL.EI04AR09) Participar de encenações e atividades que desenvolvam a expressão corporal a partir de jogos dramáticos.</p> <p>(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.</p> <p>(PR.EI04AR22) Participar e promover brincadeiras de expressão corporal cantadas</p> <p>(PR.EI04AR23) Representar com o corpo, com linguagem dramática, em diferentes situações: encenações, imitações e dramatizações.</p> <p>(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.</p> <p>(PR.EI04AR24) Dramatizar situações do dia a dia, em músicas ou trechos de histórias, em jogos de imitação.</p> <p>(PR.EI04AR25) Criar movimentos dançando ou dramatizando para expressar-se em suas brincadeiras.</p> <p>(PR.EI04AR26) Combinar seus movimentos com os de outras crianças e explorar novos movimentos usando gestos, seu corpo e sua voz.</p> <p>(PR.EI04AR27) Conhecer brincadeiras e atividades artísticas típicas de sua cultura local.</p> <p>(PR.EI04AR28) Vivenciar diferentes papéis em jogos corporais e brincadeiras, criando movimentos e gestos.</p>
---------------	--	---	--

DANÇA	Movimento Corporal*	<ul style="list-style-type: none"> • Kinesfera – espaço pessoal. • Fatores do movimento: Tempo (lento x acelerado), espaço (direções, níveis de espaço), peso (ativo x passivo) e fluxo/fluência (livre, conduzida e interrompida). • Ações corporais: correr, saltar, engatinhar, rolar, rodopiar, subir, descer entre outras. • Orientação espacial. • Pontos de apoio. • Sequência de movimentos (recursos coreográficos). • Coordenação motora ampla: equilíbrio, destreza e postura corporal. • Manifestações culturais ocidentais e de outras matrizes estéticas: indígena e africana. • Dança circular. • Folclore. 	<p>(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.</p> <p>(CVEL.EI04AR10) Produzir movimentos em situações de brincadeiras com o ritmo da música ou da dança.</p> <p>(CVEL.EI04AR11) Percorrer trajeteto e circuitos desenhados no chão.</p> <p>(PR.EI04AR29) Participar de jogos e brincadeiras que permitam: andar e correr de diversas maneiras, saltar e gesticular.</p> <p>(CVEL.EI04AR12) Representar fazendo uso de diferentes movimentos corporais cada vez mais complexos, deslocar-se com controle e equilíbrio.</p> <p>(PR.EI04AR30) Participar de atividades que desenvolvam noções de proximidade, interioridade e direcionalidade.</p> <p>(PR.EI04AR31) Participar de situações orientadas para posicionar o corpo no espaço, como: dentro, fora, perto, longe, em cima, embaixo, ao lado, à frente, atrás, muito, pouco.</p> <p>(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.</p> <p>(PR.EI04AR32) Vivenciar situações de deslocamento e movimento do corpo fora e dentro da sala.</p> <p>(CVEL.EI04AR13) Produzir movimentos corporais ao dançar e brincar, criando movimentos para expressar-se em suas brincadeiras.</p> <p>(PR.EI04AR33) Deslocar-se de acordo com ritmos musicais: rápido ou lento.</p>
	Tempo		
	Espaço		

INFANTIL V

EIXO	CONTEÚDOS	MODOS DE COMPOR/ TÉCNICAS / GÊNEROS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
ARTES VISUAIS	<p>Imagem*</p> <p>Ponto</p> <p>Linha</p> <p>Forma</p> <p>Cor</p> <p>Textura</p> <p>Superfície</p> <p>Volume</p> <p>Luz</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bidimensional :Técnicas artísticas- desenho, pintura, colagem, fotografia. • Tridimensional: Técnicas artísticas - modelagem e dobradura. • Materialidades: suportes, materiais e instrumentos de criação em Artes Visuais. • Representação gráfica e plástica. • Composição: simetria x assimetria, repetição, proporção, • Gêneros e estilos artísticos da produção artística ocidental e de diferentes matrizes: indígenas e africanas. • Estratégias de apreciação estética. • Artesanato. 	<p>(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.</p> <p>(CVEL.EI05AR01) Conhecer obras de arte de artistas locais, regionais e nacionais, visualizando seus elementos: forma, espaço, cor, textura, linhas, ponto.</p> <p>(CVEL.EI05AR02) Conhecer e apreciar obras de arte de diferentes técnicas, movimentos, épocas, estilos e culturas.</p> <p>(CVEL.EI05AR03) Distinguir materiais como argila, barro, massinha de modelar e outros, com variadas intenções de criação, modelar diferentes formas, de diferentes tamanhos e pesos.</p> <p>(PR.EI05AR01) Manipular objetos pequenos, construir brinquedos ou jogos e com instrumentos como palitos, rolos e pequenas espátulas nas suas produções, com cada vez mais destreza.</p> <p>(CVEL.EI05AR04) Pintar, desenhar, rabiscar, folhear, modelar, construir, colar utilizando diferentes recursos, criar desenhos, pinturas, colagens, modelagem.</p> <p>(PR.EI05AR02) Manusear diferentes riscadores em suportes e planos variados para perceber suas diferenças e registrar suas ideias.</p> <p>(PR.EI05AR03) Participar de jogos e brincadeiras de construção, utilizando elementos estruturados ou não com o intuito de montar, empilhar, encaixar e outros.</p> <p>(PR.EI05AR04) Executar atividades manuais utilizando recursos variados: linha, lã, canudinho, argola e outros.</p> <p>(EI03TS02) Expressar-se por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.</p> <p>(PR.EI05AR05) Criar, desenhar, construir e identificar produções bidimensionais e tridimensionais.</p> <p>(PR.EI05AR06) Conhecer e apreciar produções artísticas de sua cultura ou de outras culturas regionais, nacionais ou internacionais.</p> <p>(PR.EI05AR07) Criar jogos de encaixe e de construção, explorando cores, formas e texturas.</p> <p>(PR.EI05AR08) Manipular e identificar materiais de diferentes texturas: lisas, ásperas, macias, duras, moles, entre outras.</p>

MÚSICA	<p>Som*</p> <p>Altura – sons graves e agudos</p> <p>Duração – sons longos e curtos</p> <p>Timbre – característica do som</p> <p>Intensidade – sons fortes e fracos</p> <p>Densidade – muitos sons simultaneamente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estilos e gêneros musicais • Fontes sonoras • Sons do corpo, dos objetos, instrumentos. • Sons, silêncio e ruídos. • Ritmo • Melodia • Harmonia • Paisagem sonora (sons naturais, humanos, industriais ou tecnológicos). • Execução musical (imitação). • Percepção e produção sonora. • Instrumentos: diferentes instrumentos musicais convencionais e não convencionais. • Canto. • Sonorização de histórias. • Música Popular Brasileira, música regional, músicas do folclore, música indígena e africana (apreciação). 	<p>(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.</p> <p>(PR.EI05AR09) Reconhecer canções e as características que marcam eventos específicos de sua rotina ou de seu grupo.</p> <p>(PR.EI05AR10) Reconhecer alguns elementos musicais básicos: frases, partes, elementos que se repetem.</p> <p>(PR.EI05AR11) Apreciar a escuta de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção musical brasileira e de outros povos e países.</p> <p>(PR.EI05AR12) Participar de execução musical utilizando e reconhecendo alguns instrumentos musicais de uma banda.</p> <p>(CVEL.EI05AR05) Perceber possibilidades vocais e instrumentais a fim de produzir diferentes sons com materiais alternativos.</p> <p>(PR.EI05AR13) Perceber os sons da natureza e reproduzi-los: canto dos pássaros, barulho de ventania, som da chuva e outros.</p> <p>(PR.EI05AR14) Explorar os sons produzidos pelo corpo, por objetos, por elementos da natureza e por instrumentos musicais, percebendo os parâmetros do som (altura, intensidade, duração e timbre).</p> <p>(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.</p> <p>(PR.EI05AR15) Imitar, inventar e reproduzir criações musicais.</p> <p>(PR.EI05AR16) Conhecer e participar de brincadeiras cantadas e coreografadas, cantigas de rodas ou instrumentos musicais produzindo sons com o corpo e outros materiais.</p> <p>(CVEL.EI05AR06) Conhecer canções, brincadeiras cantadas, cantigas de rodas ou instrumentos musicais que são típicos de sua cultura ou de outras.</p> <p>(CVEL.EI05AR07) Diferenciar possibilidades musicais, percebendo diferentes sons e ritmos, em instrumentos sonoros diversos.</p>
---------------	--	--	---

TEATRO	<p>Representação*</p> <p>Personagem: expressões faciais, corporais, gestuais, vocais.</p> <p>Ação</p> <p>Espaço</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos Teatrais • Representação e dramatização • Mímica • Manifestações culturais e folclore – cultura local e regional. • Máscaras • Elementos do Teatro: figurino, adereços, maquiagem. • Teatro de Bonecos. • Cenários. 	<p>(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.</p> <p>(PR.EI05AR17) Representar-se em situações de brincadeiras ou teatro, apresentando suas características corporais, seus interesses, sentimentos, sensações ou emoções.</p> <p>(PR.EI05AR18) Expressar e comunicar suas características de diferentes maneiras.</p> <p>(PR.EI05AR19) Participar e conduzir brincadeiras envolvendo cantigas, rimas, lendas, parlendas ou outras situações com movimentos corporais.</p> <p>(PR.EI05AR20) Criar e imitar movimentos com gestos, expressões faciais e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas.</p> <p>(PR.EI05AR21) Vivenciar e conduzir brincadeiras de esquema corporal, de exploração e a expressão corporal diante do espelho, utilizando diferentes formas de linguagens e percebendo suas características específicas.</p> <p>(PR.EI05AR22) Criar expressões corporais a partir de jogos dramáticos.</p> <p>(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.</p> <p>(PR.EI05AR23) Participar e promover brincadeiras de expressão corporal cantadas.</p> <p>(PR.EI05AR24) Produzir sons com diferentes materiais durante brincadeiras, encenações, comemorações entre outras.</p> <p>(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.</p> <p>(PR.EI05AR25) Criar movimentos dançando ou dramatizando para expressar-se nas brincadeiras.</p> <p>(CVEL.EI05AR08) Deslocar-se utilizando gestos, seu corpo e sua voz.</p> <p>(PR.EI05AR26) Conhecer brincadeiras e atividades artísticas típicas de sua cultura local.</p> <p>(PR.EI05AR27) Criar movimentos e gestos ao brincar, dançar, representar etc.</p> <p>(PR.EI05AR28) Vivenciar diferentes papéis em jogos e brincadeiras criando movimentos e gestos ao brincar.</p> <p>(PR.EI05AR29) Dramatizar situações do dia a dia, músicas ou trechos de histórias.</p>
---------------	--	--	---

DANÇA	Movimento Corporal*	<ul style="list-style-type: none"> • Kinesfera – espaço pessoal. • Fatores do movimento: Tempo (lento x acelerado), espaço (direções, níveis de espaço), peso (ativo x passivo) e fluxo/fluência (livre, conduzida e interrompida). • Ações corporais: correr, saltar, engatinhar, rolar, rodopiar, subir, descer entre outras. • Orientação espacial. • Pontos de apoio. • Sequencia de movimentos (recursos coreográficos) • Coordenação motora ampla: equilíbrio, destreza e postura corporal. • Manifestações culturais ocidentais e de outras matrizes estéticas: indígena e africana. • Folclore. • Dança circular. • Ritmo Corporal. 	<p>(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.</p> <p>(CVEL.EI05AR09) Participar nos espaços externos e internos de brincadeiras com obstáculos que permitam explorar os limites e possibilidades corporais.</p> <p>(CVEL.EI05AR10) Interpretar, dançar, cantar, gesticular e expressar emoções acompanhando músicas e cantigas.</p> <p>(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.</p> <p>(PR.EI05AR30) Adequar seus movimentos e de seus colegas em situações de brincadeiras com o ritmo da música ou da dança.</p> <p>(PR.EI05AR31) Movimentar-se fazendo uso de diferentes movimentos corporais cada vez mais complexos.</p> <p>(PR.EI05AR32) Movimentar-se seguindo uma sequência e orientações ao compasso definido pela música ou pelas coordenadas dadas por seus colegas em brincadeiras ou atividades em pequenos grupos.</p> <p>(PR.EI05AR33) Participar e promover situações que envolvam comandos (dentro, fora, perto, longe, em cima, embaixo, ao lado, à frente, atrás, muito, pouco).</p> <p>(CVEL.EI05AR11) Deslocar-se em trajetos e circuitos desenhados no chão, feitos com corda, elásticos, tecidos, mobília e outros limitadores e obstáculos para subir, descer, passar por baixo, por cima, por dentro, por fora, na frente, atrás, contornar e outros.</p> <p>(PR.EI05AR34) Movimentar-se nos jogos e brincadeiras: andar e correr de diversas maneiras, saltar e gesticular com controle e equilíbrio.</p> <p>(PR.EI05AR35) Participar de atividades que desenvolvam noções de proximidade, interioridade, lateralidade e direcionalidade.</p> <p>(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.</p> <p>(PR.EI05AR36) Explorar movimentos corporais ao dançar e brincar.</p> <p>(CVEL.EI05AR12) Participar de brincadeira e jogos (pular, saltar, rolar, arremessar, engatinhar e dançar).</p>
	Movimento do corpo, das partes e articulações, suas possibilidades motoras, sensoriais e expressivas		
	Tempo		
	Espaço		

Avaliação

A avaliação em Arte tem função diagnóstica, processual, contínua, permanente e cumulativa, tendo, como ponto de partida, os conhecimentos artísticos construídos historicamente pelo homem e expressos na Instituição de Ensino como conteúdos escolares. A apreensão desses conteúdos pelos alunos ocorre a partir da sistematização e intervenção do professor no processo de ensino e de aprendizagem, constituindo-se uma relação de intersubjetividade entre aluno e professor, na qual ambos são sujeitos concretos e pertencentes a uma classe social.

Nesse contexto, o professor tem a função de avaliar o processo de ensino e de aprendizagem com clareza dos pressupostos que orientam sua prática pedagógica, ter consciência da finalidade de seu trabalho, a quem ele serve a quem ele interessa e para quê. A avaliação também apresenta uma função diretiva, baseada na reflexão e no questionamento da práxis artística. A produção artística do aluno é apenas parte desse processo, não representando a sua totalidade, mas o movimento em busca dessa totalidade.

A avaliação ocorre em vários momentos do processo de ensino e de aprendizagem; durante o desenvolvimento de um trabalho artístico, na relação interdependente entre aluno-professor-conhecimento artístico com o contexto histórico, social e cultural, por meio de reflexões e questionamentos dirigidos ao aluno, ao término de um trabalho, após a vivência da práxis artística e da obra artística produzida (DENARDI, 2005); durante uma “roda de conversa”, sobre conteúdos artísticos ou ainda após a fruição de uma obra, um espetáculo teatral, musical ou de dança, quando coletivamente, os alunos são questionados e provocados pelo professor.

Segundo Gasparin (2002), avaliar consiste na elaboração de uma síntese (sistematização do conhecimento apreendido) do que os alunos estão aprendendo, sem nenhum julgamento, que pode ser descritiva, quando comunica o andamento dos processos de ensino e de aprendizagem, comparando os conhecimentos não apropriados aos que foram adquiridos durante o processo. Além disso, ela é realizada por meio de registros do que foi vivenciado pelos alunos. É um processo que torna consciente, para o próprio aluno, o que foi aprendido e, para o professor, o que foi ensinado.

Assim, a avaliação pode ocorrer de duas maneiras: a primeira, informal, na qual o aluno manifesta os conteúdos escolares que foram apropriados, e o professor os que foram ensinados; e a segunda, formal, momento em que o professor seleciona os conteúdos trabalhados e verifica se houve e como foi a apropriação desses pelo aluno, por meio de instrumentos de avaliação, os mais variados possíveis como: ficha de registro de observação, debates, sínteses, autoavaliação, textos sobre Arte, artistas, músicos ou dançarinos, companhias de dança ou teatro, relatórios de visitas a exposição ou de fruição de vídeos, portfólios, dramatizações, encenações, coreografias, trabalhos artísticos realizados com diferentes técnicas – desenho, pintura, gravura, colagem entre outros.

Diante desses instrumentos, o professor precisa refletir: Como o aluno aprendeu? Como o aluno expõe o que aprendeu? A produção artística elaborada por ele revela ou não

os conteúdos ensinados? Frente a esses questionamentos, é relevante não perder de vista, o verdadeiro sentido da ação avaliativa, embora a produção estética e expressiva infantil (seja visual, dramática, musical, cênica) seja carregada de subjetividade, requer clareza e objetividade. É fundamental compreender que a avaliação em Arte não pode ser reduzida a uma simples mensuração dos produtos finalizados, nem ao espontaneísmo vazio de sentido, portanto, é imprescindível estabelecer critérios de avaliação que tenham como base os conteúdos escolares que o aluno efetivamente apropriou-se, aqueles que não estão a caminho de serem apreendidos, focando-se no processo e não apenas no resultado.

Por meio de instrumentos avaliativos diversificados, o professor obterá “dados” a respeito da aprendizagem, para que possa replanejar sua ação durante o ano letivo, com vistas a garantir: a criação e a vivência de diferentes trabalhos artísticos com significação humana e social; o desenvolvimento da sensibilidade humana por meio do aguçamento dos sentidos do homem; a apreensão dos produtos artísticos que o sujeito construiu na prática social ao longo da história; o acesso ao mundo da Arte; a educação estética e aprimoramento da percepção artística na perspectiva histórico-cultural; a valorização da função social do artista e da Arte para a coletividade; e a transformação da sua realidade e das práticas sociais.

A expectativa é que os alunos da Rede Pública Municipal de Ensino sejam capazes de apropriar-se dos conhecimentos artísticos /científicos historicamente produzidos pela humanidade e expor de diferentes maneiras as relações que conseguem estabelecer com o objeto do conhecimento e a sua materialidade nas práticas sociais (realidade). Aprender um conteúdo escolar em função de uma necessidade social, compreendê-lo e utilizá-lo em direção a uma intervenção e transformação na sociedade.

Para avaliar o processo de ensino e de aprendizagem em Arte, é necessário objetivar o subjetivo, explicar e definir que os modismos, os juízos estéticos do “belo e feio”, a participação e a organização, o interesse e o envolvimento, o capricho e o “gosto pessoal do professor” não podem ser tomados como critérios de avaliação. Ademais, a avaliação desprovida de conhecimento da linguagem da Arte está “condenada” ao “senso comum”. O professor deve evitar, ainda, a comparação entre os trabalhos produzidos pelos alunos, a simples mensuração e a utilização de um único instrumento avaliativo.

Partindo dessa premissa, a avaliação na Educação Infantil tem como objetivo principal o desenvolvimento integral da criança, o processo de investigação constante, no qual o professor leva em consideração a periodização do desenvolvimento infantil, respeita a singularidade e a individualidade de cada criança, para que se desenvolva integralmente. O professor pode utilizar a observação para melhor conhecer seus alunos, identificando as suas dificuldades e avaliando seu avanço, de modo a redimensionar seus encaminhamentos teórico-metodológicos nas atividades realizadas com a Arte.

A observação e o registro são ações que devem fazer parte da rotina da Educação Infantil, de forma que o acompanhamento do desenvolvimento da criança torne-se uma ação planejada e significativa, que verifique se houve a efetivação do processo de ensino e de aprendizagem, tendo como referência para essa tarefa o planejamento de ensino.

Os instrumentos avaliativos devem guiar o professor no direcionamento de sua prática pedagógica, haja vista que, quando se avalia o desenvolvimento do aluno, conseqüentemente,

todos os espaços e o tempo na instituição de ensino são avaliados, pois a avaliação é uma prática social.

Referências

BATTISTONI FILHO, D. **Pequena História das Artes no Brasil**. Campinas: Editora Átomo; São Paulo: edições PNA, 2005.

BIASOLI, C. L. A. **A Formação do professor de arte: Do ensaio a encenação**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 21/02/2019.

BRASIL. **LEI nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e da outras providencias, 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: 21 de fev. de 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.278 de 02 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 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: 06 out. 2020.

BRITO, T. A. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CANCLINI, N. G. **A socialização da arte: teoria e prática na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1984.

CASCAVEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel: volume I: Educação Infantil**. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

CASCAVEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel: volume II: Ensino Fundamental - anos iniciais**. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

COLI, J. **O que é Arte?**. 12 ed. Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DENARDI, C. **A formação inicial do professor de Música no Curso de Licenciatura em Música da Escola de Música e Belas Artes do Paraná**. (Dissertação Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Paraná, 2006.

DENARDI, C. **O ensino da arte na escola: um caminho à educação estética**. Texto para fundamentar a Proposta Curricular em Arte da SEMED da Prefeitura de Cascavel. Curitiba: 2005.

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. **Metodologia do ensino da Arte**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2007.

FORNEIRO, L. I. **A Organização dos espaços na educação Infantil**. In: ZABALSA, M. A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 229-281.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978

MARX, K. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

PARSONS, M. **Compreender a Arte**: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Editorial Presença, Lisboa, 1992.

PEIXOTO, M. I. H. **Fundamentos Filosóficos para o Ensino da Arte**. 2002. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/34837152-Fundamentos-filosoficos-para-o-ensino-da-arte.html>>. Acesso em: 06 out. 2020.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e o grande público**: a distância a ser extinta. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo n. 84).

PEIXOTO, M. I. H. Arte e vida: por quê? **Anais...** II Fórum de Pesquisa Científica em Arte. Curitiba: EMBAP, 2004.

PEIXOTO, M. I. H. A arte como fonte de humanização: dos vínculos necessários entre arte e educação. Conferências de abertura do II Simpósio Estadual de Artes/Arte. Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná- SEED/PR, 25-28/09/2006. Faxinal do Céu (PR).

PORCHER, L. (org). **Educação artística**: luxo ou necessidade? 6. ed. São Paulo: Summus, 1982.

SCHLICHTA, C. A. B. D. **Ensino da Arte**: uma metodologia para humanização dos sentidos. 2002. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/18878771-Ensino-da-arte-uma-metodologia-para-a-humanizacao-dos-sentidos.html>> (Mesa-redonda n. 42 - Eixo Temático 5: Educação, História e Filosofia)

VÁSQUEZ, A. S. **As ideias estéticas de Marx**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. Coleção Ensaios comentados.

YGOTSKY, L. S. **Obras escogidas** – tomo II. Madri: Visor e Mec, 1993.

YGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Referências Consultadas

ANDRADE, R. F.; SÁ, C. R. F.; SAMWAYS, E. **Ensino de arte**: eis a questão. Curitiba: Módulo, 1993.

ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs). **Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil**– as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília, 1988.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da Psicologia. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

DENARDI, C. **Professores de Música**: história e perspectivas. Curitiba: Juruá, 2007.

DUARTE, N et al. O Marxismo e a questão dos conteúdos escolares. **IX Seminário Nacional de estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. Universidade Federal da Paraíba-João Pessoa. 31/07 a 03/08/2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/6.17.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2018.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 4 ed. São Paulo: Global, 1990. (Coleção Universidade Popular).

FABRINO, R. J. H. **Guia de Identificação de Arte Sacra**. IPHAN, 2012. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/guia_arte_sacra.pdf>. Acesso em: 06 out. 2020.

HAMANN, M. I. **Contaminação**. Curitiba: Casa João Turin, 2002. (Catálogo de exposição).

KLEIN, L. R. **Fundamentos para uma proposta pedagógica - Município de Campo Largo**. Campo Largo: 2006.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1981 (Coleção Primeiros Passos).

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e Educação Infantil** – uma abordagem histórica. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. 5 ed. São Paulo: Summus editorial, 1978.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

PELAES, M. L. W. A contribuição de Pierre Bourdieu para a metodologia do ensino da arte. **Revista Educação - UNG**. v. 4, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/456>> Acesso em: 12 dez. 2018.

SANTOS, M. G. V. P. **História da arte**. 11. ed. São Paulo: Ática, 1998.

SCHLICHTA, C. A. B. D.; TAVARES, I. M.; TROJAN, R. M. **Educação artística – livro do professor**: do pré à 4ª série. Curitiba: Módulo, 1996.

VYGOTSKII, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico livro para professores**. Tradução e revisão técnica Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VYGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. V.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9 ed. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WACHOWICZ, L. A. **O método dialético na didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1991.

CIÊNCIAS

Histórico

O Ensino de Ciências no Brasil, até 1960, foi marcado por um processo alicerçado na memorização do conteúdo, com predomínio de aulas expositivas, que eram ministradas apenas nas duas últimas séries do Curso Ginásial¹ (SGARIONI, 2017). Pesquisadores como Fracalanza et al. (1986), Krasilchik (1987) e Carvalho e Gil-Pérez (1993) destacam que o modelo educativo adotado nesse período para o ensino de Ciências era marcado pelo caráter livresco, memorístico e desconectado da vivência dos alunos. Um modelo que estimulava a passividade, priorizando a história dos inventos, de seus inventores, com suas respectivas datas, sem considerar que esses saberes são produzidos na própria história dos homens, logo, um fenômeno humano que tem dimensão técnica, emocional, cognitivo-cultural, bem como ação do meio (social, político e ambiental) no qual são materializados e se idealizam.

Com a promulgação das Diretrizes e Bases da Educação - Lei 4.024/1961 -, em 21 de dezembro de 1961, a obrigatoriedade do ensino de Ciências ampliou-se para todas as séries ginasiais, passando a ser trabalhado de primeira à quarta série do Curso Ginásial² (SGARIONI, 2017).

Nesse período, era de competência dos professores de Ciências a transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade, por meio de aulas expositivas, e aos alunos cabia simplesmente a absorção das informações. O conhecimento científico era compreendido como neutro e não se debatia a questão a verdade científica.

Pesquisadores do Ensino de Ciências no Brasil - como Foresti (1983), Ronan (1987), Ribeiro (2001) e Romaneli (2002) - afirmam que o trabalho com a disciplina, desde os primórdios da educação, quando tinha a sua base metodológica fundamentada na concepção jesuítica até meados dos anos 50 do século XX, fora marcado pelo que ficou conhecido nas teorias educacionais como modelo tradicional, que primava exclusivamente pela verbalização do professor, que cobrava a pura e simples memorização dos conteúdos e a repetição dos trabalhos executados durante suas exposições.

Com a promulgação da Lei 5.692/1971 - que reformulou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o ensino de Ciências passou a incorporar obrigatoriamente o currículo nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A lei também apresentou propostas de reforma para o ensino de Ciências que, segundo Krasilchik (2000), trouxeram consequências desfavoráveis para as disciplinas científicas, devido ao caráter profissionalizante que descaracterizava as suas funções no currículo.

Conforme argumenta Bianchi (2012), com o aumento da industrialização,

¹ Atualmente, corresponde ao 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

² Corresponde, atualmente, aos anos finais do Ensino Fundamental, denominados pela nomenclatura 6º ao 9º anos.

proporcionado pelo avanço da técnica e da tecnologia, o período de 1970-1980 foi conhecido como a década da crise energética e da percepção do homem para os problemas ambientais. Ficou evidente que os problemas sociais determinaram um novo objetivo para o ensino de Ciências, o qual correspondia à necessidade de discutir as implicações socioambientais.

No entanto, Azevedo (2011) pontua que as formas de trabalho dos professores mantinham-se as mesmas, por meio de aulas expositivas com forte apelo à memorização de conteúdos pelos alunos. Ademais, os conteúdos trabalhados pelos professores nessa época também não se modificavam, já que eram entendidos como repertório de termos cuja definição deve ser objeto de ensino, por isso, a ligação dele com as formas “transmissão” e “memorização”.

Na década de 1980, a crise econômica gerou um período de competição tecnológica, impactando diretamente o ensino de Ciências e as propostas de democratização do país, resultando na promulgação da Constituição de 1988. Nesse contexto, o Ensino de Ciências “[...] passa a analisar as implicações sociais e o desenvolvimento científico e tecnológico no âmbito educacional” (AZEVEDO, 2011, p. 18). Surgem, desse modo, no contexto da sala de aula, questões relacionadas à Ciência, à Tecnologia e à Sociedade.

No cenário educacional dos anos de 1990, o domínio da técnica e da tecnologia se transformou em um embate global, bem como a necessidade de se trabalhar a Educação Ambiental pensando na sustentabilidade. Nesse contexto, existiam propostas diversas com destaque aos que estavam apreensivos com a necessidade da formação do “cidadão trabalhador”, e os que estavam preocupados com a conquista das novas tecnologias para dominar o chamado mercado globalizado. Conforme explicam Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), os professores, que trabalhavam com a opção de formar cidadãos, tinham como meta principal as mudanças curriculares, e, nesse sentido, mudanças de conteúdos foram constantes, sempre se pensando em trabalhar as relações da indústria com a agricultura, a Ciência e a Tecnologia e, também, a proposição de trabalhar a educação ambiental e a educação para a saúde.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, a Educação Infantil passou a configurar no meio educacional como a primeira etapa da educação básica. Posteriormente, com o objetivo de nortear e unificar o trabalho pedagógico na Educação Infantil, publicou-se Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCN (BRASIL, 1998).

Esse documento sistematizou o ensino por áreas do conhecimento, sendo que no eixo Natureza e Sociedade abrange os temas pertinentes ao mundo social e natural, considerando que

O trabalho com os conhecimentos derivados das Ciências Humanas e Naturais deve ser voltado para a ampliação das experiências das crianças e para a construção de conhecimentos diversificados sobre o meio social e natural. Nesse sentido, refere-se à pluralidade de fenômenos e acontecimentos – físicos, biológicos, geográficos, históricos e culturais, ao conhecimento da diversidade de formas de explicar e representar o mundo, ao contato com as explicações científicas e à possibilidade de conhecer e construir novas formas de pensar sobre os eventos que a cercam. (BRASIL, 1998, p. 166).

O ensino de Ciências, de acordo com a citação, contribui com o contato da criança

com os “[...] diferentes elementos, fenômenos e acontecimentos do mundo [...]” (BRASIL, 1998, p. 166). Isso reforçou que o ensino de Ciências deve ser explorado desde a mais tenra idade de forma progressiva, estabelecendo a diferença entre o conhecimento senso comum e o conhecimento científico.

Em 2010, novas diretrizes foram elaboradas, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), cujo eixo norteador da Educação Infantil são as interações e as brincadeiras. Deste modo, compreende-se que as práticas pedagógicas para o ensino de ciências devem promover “[...] a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais” (BRASIL, 2010, p. 26).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC - (BRASIL, 2017), documento que atualmente organiza o ensino em todo o país, é necessário que o ensino de Ciências contemple o estímulo à reflexão, à medida que se estudam os saberes produzidos ao longo da existência do homem e de suas diferentes relações, para que se viabilize, aos alunos, uma compreensão crítica de como o homem tem produzido conhecimento, transformando o meio em que vive e a si próprio, desenvolvendo assim a capacidade de atuação, no e sobre o mundo, finalidade da alfabetização científica, importante conhecimento para o exercício pleno da cidadania. Portanto, acredita-se que, ao considerar o componente curricular Ciências como uma “linguagem para facilitar a nossa leitura do mundo natural” (CHASSOT, 1993, p. 37), entende-se que ela é uma interpretação humana do mundo natural, que afeta diretamente na forma de entender a si mesmo e ao ambiente circundante.

Concepção do Componente Curricular

Na Educação Infantil, o Ensino de Ciências possibilita aos alunos a compreensão do mundo em que estão inseridos, ampliando a sua visão com relação ao cotidiano. Arce, Silva e Varotto (2011) asseguram que as “[...] crianças em contato com as Ciências ampliam sua compreensão do mundo e de si mesmas enquanto membros da espécie animal humana [...]” (ARCE; SILVA; VAROTTO, 2011, p. 20). Portanto, o trabalho com esse componente curricular na Educação Infantil compreende que uma das principais motivações da criança é a curiosidade; assim, o professor tem o papel de oferecer ao aluno uma visão científica e inseri-lo como protagonista nas modificações de seu ambiente.

O Ensino de Ciências desenvolve papel relevante na formação da imaginação, levando o aluno ao processo de criação, assim como desenvolvendo padrões de pensamento investigativo e raciocínio científico, contribuindo para a apropriação de novos conhecimentos. Por isso, a organização do ensino deve considerar as especificidades da periodização do desenvolvimento infantil para impulsionar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais dependem da atividade social mediada por instrumentos e por signos, haja vista que não são dadas geneticamente.

Nesse contexto, Facci (2004) destaca que “Leontiev e Elkonin seguindo a linha sócio-histórica ou histórico-cultural iniciada por Vigotski, desenvolveram as bases de uma psicologia

do desenvolvimento que superasse o enfoque naturalizante tão forte nesse campo” (FACCI, 2004, p. 64). Ou seja, o desenvolvimento psíquico não se desenvolve naturalmente como o biológico, mas sim se desenvolve em decorrência das interações sociais estabelecidas pelos sujeitos.

A Teoria Histórico-Cultural aborda a questão da periodização a partir do pressuposto de que cada período do desenvolvimento infantil caracteriza-se por uma atividade principal, uma relação determinada entre a criança e a realidade social. De acordo com Facci (2004), o meio social determina o desenvolvimento do sujeito, considerando que a atividade principal surge na interação com os elementos da cultura humana.

Segundo Leontiev (2010), a atividade principal não é a que ocupa mais tempo na vida da criança naquele período, mas sim aquela na qual surgem e se diferenciam os processos psíquicos, provocando mudanças importantes nos traços psicológicos da criança naquele estágio. Nessa direção, entende-se que as atividades principais em cada período do desenvolvimento

[...] são superadas na transição ao novo período, o que não significa que são eliminadas: incorporam-se como conquista do psiquismo infantil e se requalificam em virtude das novas capacidades conquistadas, realocando-se na hierarquia das atividades infantis, isto é, subordinando-se à nova atividade dominante ao mesmo tempo em que lhe fornecem bases. (PASQUALINI, 2016, p.78).

Nesse contexto, a periodização do desenvolvimento infantil pode ser dividida em dois grupos: primeira infância (zero a três anos), tendo como atividade principal a comunicação emocional direta e atividade objetual-manipulatória; infância (três a seis anos), com a brincadeira de papéis sociais como protagonista do desenvolvimento infantil (ELKONIN, 1969).

O Ensino de Ciências, dessa forma, está diretamente associado ao desenvolvimento humano. Segundo Elkonin (1969), o ensino se submete às leis gerais do desenvolvimento do psiquismo, que dependem não somente do nível de desenvolvimento alcançado a cada momento, mas principalmente das condições de vida concreta, do caráter da atividade realizada pela criança e da educação.

Consequentemente, a criança necessita ser instigada a perguntar, a explorar, a experimentar, a aprender mais e a aprofundar o entendimento do mundo que a cerca. Portanto, o ensino dos conceitos científicos deve partir “[...] do cotidiano da criança, e o professor deve dirigir seu olhar no sentido de possibilitar-lhe a compreensão dos fenômenos observáveis, transformando os conhecimentos elementares em conhecimentos mais elaborados” (ARCE; SILVA; VAROTTO, 2011, p. 64).

Com base nesses conceitos, apresenta-se o objeto de estudo do ensino de Ciências, a saber, ***Ecosistema/Biosfera: relações de interdependência entre os fatores abióticos e bióticos***, tendo sua objetivação na necessidade de se repensar a apropriação do conhecimento científico, a partir de sua historicidade. Sendo esse o objeto de estudo, define-se ecossistema como um conjunto formado pelos sistemas abióticos e bióticos, que, em um determinado meio, acarretam transformações da matéria e de energia na Biosfera. Todavia, não faz sentido uma análise dos elementos naturais dos ecossistemas de forma isolada, sem que se estabeleça

uma relação entre o meio natural e as condições da existência humana, considerando os aspectos econômicos, socioambientais, políticos, culturais e históricos.

Os conteúdos das Ciências Naturais devem fundamentar-se na totalidade das múltiplas relações de interdependência dos fatores abióticos e bióticos que constituem o ecossistema e das interações entre esses, objetivando, nesse movimento, oportunizar aos alunos uma leitura mais clara do dinamismo dos vários elementos que constituem os sistemas: físicos, químicos e biológicos. Para tanto, é preciso ter como polo essencial e orientador a ação transformadora do ser humano, a qual interfere na natureza, humanizando-a e humanizando-se, isto é, dois amplos processos que necessitam incorporar as leis da natureza acerca das interações e transformações da matéria e energia (ciências da natureza) para transformarem-se pela mediação do trabalho, em técnica e tecnologia.

Isso leva ao conceito de um ecossistema, que é definido pelas inter-relações exercidas entre os fatores abióticos (luz, temperatura, solo, água, ar) e os fatores bióticos (seres vivos).

Cabe ressaltar que as Ciências da Natureza são constituídas por diferentes áreas do conhecimento, sendo elas: física (temperatura, luz, movimento), química (transformações químicas como; digestão, respiração, fotossíntese), biologia (reprodução, crescimento, evolução), geologia (formação do solo, formação do planeta Terra) e astronomia (sistema solar).

O entendimento do desenvolvimento da vida no planeta Terra, como em qualquer microrregião que se analise, implica o conhecimento das relações que integram dinamicamente os fatores abióticos e bióticos. Por exemplo, um lago é um ecossistema quando considerado em sua totalidade, ou seja, um sistema (todo) formado pela água, nutrientes, pressão, vento, luz, calor e todos os seres vivos nele contidos ou que nele interferem. Não existe limite de tamanho para um ecossistema; pode-se, desse modo, representá-lo por um lago, uma floresta, um terreno baldio, um jardim, uma cidade, um aquário autossuficiente ou mesmo um terrário. Não obstante, o maior ecossistema é a Biosfera, composta proporcionalmente de uma fina camada do planeta Terra onde há possibilidade e condições para a manutenção e para a reprodução de seres vivos.

Destaca-se que a forma como o ser humano interfere nos ecossistemas, por exemplo, a monocultura, a crescente urbanização sem planejamento, os desmatamentos, o uso dos recursos naturais de forma não sustentável, dentre outros fatores, faz com que haja um desequilíbrio nas relações naturais, o que provoca a extinção e a reprodução desordenada de espécies, os desequilíbrios na teia alimentar, as mudanças climáticas, entre outros problemas.

Sabe-se que a Biosfera abriga uma biodiversidade significativa; porém, ressalta-se nessa totalidade a presença do ser humano, que deve ser analisado sob duas dimensões e interações: no plano biológico e no plano social que se processam de forma conjunta e dinâmica. No plano biológico, o ser humano, como qualquer ser vivo, depende da natureza e dos recursos naturais. Por outro lado, no plano social, é por meio do trabalho que se processa a intervenção na natureza, a qual determina transformações do ecossistema. O ser humano retira da natureza a sua sobrevivência e a satisfação das suas necessidades, e incorpora na natureza o processo de transformação compreendido pela utilização de matéria-prima. Para Marx (2003),

Assim os peixes que se pescam, que são tirados do seu elemento, a água; a madeira derrubada na floresta virgem; o minério arrancado dos filões. Se o objeto de trabalho é, por assim dizer, filtrado através de trabalho anterior, chamamo-lo de matéria prima. [...] toda matéria prima é objeto de trabalho, mas nem todo objeto de trabalho é matéria-prima. O objeto de trabalho só é matéria-prima depois de ter experimentado modificação efetuada pelo trabalho. (MARX, 2003, p. 212).

Na concepção adotada por este documento, a inovação tecnológica não é uma atividade socialmente neutra, nem economicamente asséptica. A sociedade está estritamente ligada ao trabalho e às forças produtivas. Desse modo, essa inovação é um fenômeno social e as mudanças por ela ocasionadas são configuradas pelo modo de produção dominante.

Nessa mesma perspectiva, considera-se, no estudo da tecnologia, em primeiro lugar, a análise da forma material adotada pelo desenvolvimento das forças produtivas. O processo inovador expressa a capacidade do ser humano de transformar a natureza por meio do trabalho; a mudança tecnológica é a exteriorização dessa potencialidade.

Salienta-se a que é necessária a compreensão das inter-relações existentes entre os elementos que constituem o Planeta Terra (fatores abióticos e bióticos) e as influências do Universo, possibilitando a compreensão dos ecossistemas em sua totalidade, bem como o conhecimento gradativo dos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica. Isso é fundamental porque, na apropriação dos conceitos científicos, a linguagem não só liberta o ser humano de sua consciência imediata do concreto sensível, mas também o desobriga das operações com coisas, objetos concretos para possibilitar-lhe operar com eles na sua ausência.

Com base nessas premissas, busca-se um ensino de Ciências no qual, além da transmissão dos conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade, se estabeleça a análise das relações desses conhecimentos com questões históricas, políticas, sociais e econômicas, considerando os elementos naturais e culturais.

Objetivo Geral

O trabalho pedagógico no ensino do componente curricular de Ciências visa a garantir a aproximação do aluno com os conhecimentos científicos historicamente acumulados que explicam os fenômenos da natureza, em direção à apropriação das relações desses conhecimentos que fazem parte de um todo dinâmico, homem-natureza-homem, com questões históricas, políticas, ambientais, sociais e econômicas, tendo em vista desenvolver o pensamento crítico e as atitudes sustentáveis a partir da alfabetização científica.

Encaminhamentos Teórico-Metodológicos

O ensino de Ciências está diretamente associado ao desenvolvimento cognitivo

infantil por meio da apropriação dos conhecimentos científicos elaborados e articulados com os demais conhecimentos dos outros componentes curriculares.

Assim, os conteúdos do Ensino de Ciências devem ser trabalhados partindo do todo para as partes e das partes para o seu todo, utilizando encaminhamentos teórico-metodológicos que estabeleçam relações e inter-relações entre os eixos e conteúdos, na busca da apropriação gradativa dos conceitos científicos, de forma elaborada, superando os conceitos espontâneos.

Os conceitos espontâneos se formam no curso da atividade prática da criança e de sua comunicação direta com os que a rodeiam, constituem a base para a formação dos conceitos científicos por intermédio do ensino sistematizado. Esses são transmitidos pela atuação do professor e da Instituição de Ensino, que assumem um papel fundamental ao oportunizar a apropriação de tais conceitos. Nesse contexto, Arce, Silva e Varotto (2011) afirmam que “Pequenas atividades como fazer flutuar objetos, soprar bolinhas de sabão, trabalhar com luzes e sombras, soltar diferentes objetos de certa altura, usar ímãs, dentre muitas outras, estimulam os pequeninos a aprender como o mundo funciona” (ARCE; SILVA; VAROTTO, 2011, p. 10).

O ensino de Ciências possibilita ao aluno a compreensão dos fenômenos e da relação do ser humano com a natureza em virtude das relações humanas no âmbito da sociedade, mediante ações de ensino que propiciem o desenvolvimento integral da criança, tendo em vista a atividade principal que caracteriza cada período do desenvolvimento infantil. Afirma-se, desse modo, que os pressupostos teóricos adotados para o ensino de Ciências percorrem a dinâmica evolutiva de todo o processo histórico-social dos grupos humanos.

Em vista disso, destaca-se a importância do trabalho do professor no processo de ensino e de aprendizagem como sujeito transmissor do conhecimento científico, estabelecendo a intervenção necessária entre os conhecimentos cotidianos e os conhecimentos historicamente produzidos, com ações de ensino intencionalmente dirigidas e adequadas a cada período do desenvolvimento da criança, segundo a finalidade estabelecida nessa concepção.

De acordo com Duarte (2003), “Os conceitos científicos, ao serem ensinados à criança por meio da educação escolar, superam por incorporação os conceitos cotidianos, ao mesmo tempo em que a aprendizagem daqueles ocorre sobre a base da formação destes” (DUARTE, 2003, p. 48).

Nessa perspectiva é necessário considerar que a aprendizagem não resulta da atividade em si, mas das relações estabelecidas entre: o professor e o objeto de estudo, entre o aluno e o objeto de estudo, entre o professor e o aluno e entre o aluno e seus pares.

Para o ensino de Ciências na Educação Infantil, o professor deve ter como ponto fundamental oportunizar aos alunos as vivências lúdicas, as observações, as manipulações, os relatos orais, as comparações, o levantamento de hipóteses, as problematizações, os registros na forma de desenhos, a coleta e a coleção de materiais, as visitas, além de outras ações. Tais ações formam a base da alfabetização científica, possibilitando a apropriação dos conhecimentos científicos de forma significativa para o aluno ao longo do seu processo escolar.

As vivências organizadas pelo professor precisam sempre estar relacionadas à teoria que a fundamenta e à problematização advinda de situações reais da prática

social, proporcionando avanço para o aluno em todos os aspectos do seu desenvolvimento e aprendizagem.

Salienta-se que as ações de ensino propiciam a base para a alfabetização científica, ou seja, possibilitam a interpretação do mundo a partir do conhecimento científico dessa área, relacionado ao desenvolvimento científico e tecnológico, que correspondem aos elementos produzidos pela humanidade para suprir as suas necessidades de alimentação, de proteção, de lazer, de saúde, de segurança, dentre outros. O professor poderá usar como exemplo desde a produção de um utensílio doméstico até a produção dos satélites para a comunicação.

Frente à necessidade de formar sujeitos que compreendam a importância de práticas sustentáveis, é fundamental que, nas ações de ensino e de aprendizagem organizadas pelos professores, fique claro que o ser humano com a sua ação transformadora sempre causa impactos no ambiente, mas que esses impactos devem ser de maneira a não esgotar os recursos naturais, assegurando-os para as gerações futuras.

Nesse contexto, é relevante considerar na articulação dos eixos e entre os conteúdos de cada eixo o conhecimento básico do professor sobre as leis atuais que se relacionam aos conteúdos trabalhados. Entre as leis, destacam-se: a Lei Federal nº 9.795 de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS (2015); a Carta da Terra (1992), o Tratado de Educação Ambiental; e a Lei Estadual nº 17.505, de 11 de janeiro de 2013, do Estado do Paraná, que instituiu a Política e o Sistema Estadual de Educação Ambiental.

É importante lembrar que há outras leis, como a Lei nº 13.666 de maio de 2018, que incentiva o desenvolvimento de hábitos alimentares que promovem a saúde e o bem-estar. A partir dela, podem ser geradas reflexões importantes sobre a obesidade e a desnutrição infantil, ressalta-se porém, que o foco não é o ensino da lei para os alunos, mas que ela subsidie o trabalho do professor.

Neste componente curricular, o aluno iniciará o processo de alfabetização científica, apropriando-se do conhecimento científico, desenvolvendo-se e instrumentalizando-se para uma formação integral. Partindo desses pressupostos, os conteúdos e os encaminhamentos teórico-metodológicos se orientam nos três eixos seguintes: **Terra e Universo, Matéria e Energia, Vida e Evolução**. Os eixos abordam conteúdos que darão sustentação ao ensino de Ciências. Ao abordá-los, é necessário apresentar questões que envolvam o desenvolvimento científico e tecnológico, por exemplo, a importância da vacinação para a prevenção de doenças e a alfabetização científica, a qual possibilita ao aluno a interpretação do mundo a partir do conhecimento científico.

Terra e Universo

O eixo **Terra e Universo** objetiva a aproximação do aluno ao entendimento das relações existentes entre o ser humano e o Universo, conhecendo o planeta em que está inserido, familiarizando-se com os corpos celestes, para compreender-se como parte desse Universo. Para tanto, o professor tem um papel importante na apresentação dos conteúdos, conhecendo o processo histórico de utilização humana dos conhecimentos e das explicações que

a humanidade produziu sobre o Universo, por meio de observações do espaço celeste, antes de forma primitiva e agora com modernos instrumentos, para satisfazer às suas necessidades.

As observações do céu, o estudo do Universo, as experimentações e as comparações dos conhecimentos empíricos contribuíram para a melhoria das práticas de sobrevivência, levando os grupos humanos a desenvolverem estratégias diferentes que se adaptassem às suas condições materiais concretas em cada momento histórico. Assim, devido à atividade da caça, da pesca e da agricultura, foram desenvolvidos instrumentos e formas de medir o tempo e a distância. O homem começou a perceber que os dias se repetiam e se alternavam com as noites e que determinadas épocas apresentavam, após um tempo, as mesmas características, possibilitando a criação do calendário, do relógio e dos demais instrumentos de marcação do tempo.

Os conteúdos desse eixo poderão ser desenvolvidos a partir do diálogo com o aluno e das observações dos corpos celestes, utilizando recursos como imagens, fotografias, vídeos, maquetes, brincadeiras de viagens espaciais, entre outros que possibilitam a comparação e a diferenciação entre a Lua, as estrelas e o Sol.

Além disso, o professor poderá relacionar os corpos celestes, como a Lua, as estrelas e o Sol, ao trabalhar com o conteúdo dia e noite, associando claro e escuro. Dessa forma, com os alunos do Infantil e Infantil I, é possível mostrar a diferença entre claro e escuro, adaptando o ambiente da sala de aula e estabelecendo relações durante as atividades do cotidiano; por exemplo, na organização do momento de descanso chamar a atenção dos alunos para a redução de luz no ambiente.

Outra sugestão para o trabalho com o ciclo do dia e da noite pode ser o escurecer do ambiente da sala de aula e, com o uso de lanternas, chamar a atenção para pontos estabelecidos pelo professor, a fim de que os alunos acompanhem com os olhos os pontos iluminados, como: objetos e/ou imagens coladas nas paredes ou os próprios colegas.

Para alunos do Infantil II e Infantil III, pode-se fazer um experimento utilizando o globo terrestre e uma lanterna acesa (representando o Sol), na qual a parte do globo iluminado pela lanterna refere-se ao dia e a parte não iluminada refere-se à noite. O professor deve explicar que o Sol é uma estrela possível de visualização somente durante o dia e emite luz e calor.

Para comprovação do Sol como um corpo luminoso, é interessante realizar a atividade de identificação das sombras produzidas pelos corpos. Pode-se, por exemplo, realizar uma brincadeira de identificação e de perseguição da sua própria sombra e da sombra dos colegas. Outra atividade possível é traçar com giz no chão o contorno da sombra de um objeto ou de uma pessoa. Para provar que o Sol é uma fonte de energia calorífica, pode-se propor que os alunos primeiramente toquem o chão à sombra e depois toquem sutilmente as mãos ou os pés no chão aquecido pelo Sol.

O professor precisa proporcionar aos alunos o acesso a diversos materiais para que manuseiem, brinquem e explorem, utilizando-se de diversas formas e recursos, na tentativa de estabelecer relações entre esses conteúdos e a prática social. Ao trabalhar o Sol como fonte de luz e calor, o professor poderá, por exemplo, levar os alunos ao pátio para observarem e sentirem a energia solar. Na sala de aula, direcionar a conversa sobre o que observaram e,

na sequência, fazer a projeção do Sol na parede, utilizando um espelho. Também, é possível verificar quais os objetos têm a forma parecida com a do Sol, além de manuseá-los e representá-los por meio de desenhos ou massa para modelar.

Entre as metodologias e formas de se trabalhar o conteúdo Sol, o professor poderá propor encaminhamentos em sala de aula e nos espaços externos que possibilitem aos alunos compreender a presença da energia solar, de modo a relacionar as temperaturas quente e frio ao vestuário adequado. Isso oportuniza realizar uma associação primária da temperatura com as estações do ano (verão e inverno). Nesse caso, pode-se, inclusive, organizar um desfile das crianças, utilizando diferentes tipos de vestuário adequados a cada estação.

Com relação ao Infantil IV e Infantil V, os encaminhamentos teórico-metodológicos devem propiciar aos alunos a compreensão das relações existentes entre os conteúdos desse eixo. A título de exemplo, ao proceder o trabalho com o Sol, o professor deve apresentá-lo como o astro que ilumina o planeta e como a fonte primária de energia: luz e calor, elemento essencial à vida, um dos referenciais de orientação. Posteriormente, pode relacioná-lo aos demais elementos do Universo, como a organização do Sistema Solar, a dinâmica dos movimentos da Terra, a alternância dos dias e das noites, as fases da Lua e como isso influencia a vida dos seres vivos.

Figura 1: Representação do sistema solar



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Sonho de Criança (2019).

pois está relacionado aos movimentos da Terra e à organização do Sistema Solar.

Além das relações dentro do mesmo eixo, é imprescindível fazer as articulações com os demais eixos. Por exemplo, o eixo Terra e Universo pode ser articulado ao eixo Matéria e Energia no que se refere aos elementos bióticos (seres vivos) e abióticos (luz, temperatura, solo, água, ar) que compõem a Biosfera. Nesse momento, o professor enfatizará a influência do Sol sobre esses elementos, além da interferência do ser humano no clima do planeta, da poluição do ar, do solo e da água, dentre outros aspectos, compreendendo que essas relações ocorrem devido à ação dos seres humanos na natureza e a relação desse com os elementos e com ciclos naturais.

Como sugestão de ação de ensino, é significativo construir um foguete com material não estruturado para brincar de viagem pelo Universo, simulando a organização do Sistema Solar, além de montar móveis representando os planetas como exemplificado na Figura 1. Para explicar os movimentos de rotação e de translação, o docente pode realizar uma atividade teatral, na qual se deve representar o Sol, o planeta Terra e os demais corpos celestes, realizando os movimentos por meio do próprio corpo do aluno.

Considerando essas relações, o trabalho com as estações do ano não poderá ser desenvolvido de forma fragmentada,

Os conteúdos deste primeiro eixo também estão relacionados aos conteúdos do terceiro eixo, Vida e Evolução, como a necessidade de luz solar na produção de alimentos, as doenças causadas pelo excesso da exposição ao Sol e a importância na produção da vitamina D, componente essencial para um corpo saudável.

À medida que essas relações forem estabelecidas, deve-se considerar como os grupos humanos utilizam o conhecimento do Universo para satisfazer às suas necessidades. Dentre muitos conhecimentos, destaca-se o uso da Energia Solar como um recurso alternativo no funcionamento de eletrodomésticos, de carros e no aquecimento da água. Além disso, é necessário propiciar aos alunos a observação de fenômenos naturais ocasionados pelo Sol, como a evaporação e o arco-íris.

Matéria e Energia

Os conteúdos relacionados ao eixo **Matéria e Energia** almejam estabelecer os primeiros contatos dos alunos com os elementos do ecossistema: água, energia, solo e ar, como ocorrem as relações com o meio e possibilitar o conhecimento dos diferentes tipos de materiais e suas transformações, fontes e tipos de energia utilizados na vida em geral, na perspectiva da apropriação do conhecimento sobre a natureza da matéria e os diferentes usos da energia (BRASIL, 2017).

O ponto central do eixo Matéria e Energia, portanto, é explorar os elementos bióticos e os abióticos presentes nos ecossistemas, considerando a relação dos seres humanos com esses elementos e a interdependência existente na natureza, como a água encontrada nos organismos vivos, no ar, no solo e até em outros elementos dos ecossistemas.

Isso envolve compreender que, no trabalho com o eixo Matéria e Energia, assim como nos demais eixos, a investigação, a experimentação, as vivências, a observação, os questionamentos, a manipulação, o levantamento de hipóteses, a comparação, a coleta de materiais, as visitas e a representação são algumas estratégias de encaminhamentos teórico-metodológicos imprescindíveis para a compreensão da realidade.

Outra estratégia de ensino importante é problematizar os conteúdos, por meio de perguntas que auxiliem a compreensão dos alunos quanto aos elementos da natureza, destacando-os como bens coletivos indispensáveis à sobrevivência dos seres vivos e os impactos causados pelo modo como se produz a vida no planeta.

Os encaminhamentos teóricos metodológicos do Infantil ao Infantil V partem dos pressupostos, por exemplo, da água como um elemento abiótico que compõe a natureza, um importante recurso natural que precisa ser preservado e não apenas um recurso consumível. Portanto, questões como onde a água é encontrada, a sua utilidade, o uso racional, a temperatura nos diversos momentos de uso e a necessidade da água potável para o consumo podem ser relacionadas à contaminação da água e conseqüentemente a possíveis doenças geradas por essa contaminação. O professor poderá propor representações sobre a importância da água na higiene corporal e do ambiente, para a hidratação, no preparo dos alimentos e nas questões socioambientais.

Nessa perspectiva, deve-se propiciar a identificação dos locais onde a água é

encontrada: rios, nascentes, estações de tratamento, bem como os fenômenos ocorridos na natureza, tais como a chuva, o arco-íris, o relâmpago, o trovão com os demais elementos naturais, compreendendo que a água é um recurso indispensável para a manutenção da vida.

É interessante também que sejam propostas atividades lúdicas nos espaços externos, isso porque dá ao docente a possibilidade de direcionar o olhar do aluno para que observe os fenômenos da natureza, fomentando questionamentos, os quais muitas vezes não surgem espontaneamente, para que levantem hipóteses como o aparecimento do arco-íris após a chuva. Nesse contexto, é possível também realizar experimentos conduzindo os alunos a encontrar respostas ao fenômeno estudado. No caso específico do arco-íris, sugere-se a atividade “Luz e Arco-íris”, na qual utiliza-se um copo de vidro transparente cheio de água e uma folha sulfite branca; posiciona-se o copo sobre a folha frente à luz solar para produzir a refração da luz, refletindo, desse modo, as cores do arco-íris.

Assim como a luz, o som é uma forma de Energia que se propaga por meio de vibrações da matéria. Sendo esse um conteúdo do eixo Matéria e Energia, o professor deve proporcionar ao aluno a sistematização desses conceitos, por meio de abordagens lúdicas, visando a potencializar a aprendizagem.

Ao trabalhar com som, um experimento possível de ser realizado para a comparação da intensidade do som seria o xilofone de garrafas de vidro. Sua execução consiste em encher oito garrafas do mesmo tamanho com diferentes volumes de água, de modo crescente: do menor para o maior. Com uma colher, bate-se suavemente sobre a linha de água no vidro das garrafas e se observa o que acontece com a água. A finalidade do experimento consiste em perceber que, ao se bater na garrafa, o ar que está dentro vibra, produzindo uma nota musical. Quanto mais ar estiver na garrafa, menor será sua vibração e a frequência da nota musical. E quanto menos ar houver na garrafa, maior será sua vibração e a frequência da nota musical.

Na organização do ensino referente ao Infantil e Infantil I, ao trabalhar o conteúdo Energia (temperatura – quente e frio), um dos encaminhamentos possíveis é levar os alunos ao solário ou a ambientes externos que permitam sentir o calor do sol na pele, verbalizando para o aluno as diferentes temperaturas.

Outra forma de desenvolver o conteúdo Energia é utilizar garrafas plásticas com água em temperaturas ambiente, morna e gelada, explorando por meio do tato as diferentes sensações térmicas, ou ainda colocar água em outros recipientes para que os alunos coloquem as mãos ou os pés dentro e sintam a diferença de temperatura da água. Ressalta-se a importância de trabalhar esse conteúdo no processo de desenvolvimento, devendo explorá-lo nos diversos momentos da rotina, durante a alimentação e nas brincadeiras no parque.

Para aprofundar o conteúdo Energia, referente ao Infantil II e Infantil III, o professor poderá utilizar diferentes estratégias, como expor objetos iguais em locais em que ocorre incidência do Sol e também à sombra, para que, dessa forma, os alunos percebam a alteração de temperatura provocada pela energia solar. O professor precisa explicar que os objetos expostos ao Sol retêm calor, alterando sua temperatura, e os objetos expostos à sombra permanecem com a temperatura ambiente. Uma sugestão de experimento que demonstra alteração de temperatura e também a mudança de estado físico da matéria seria colocar alimentos como

chocolate, gelatina, alface, couve, dentre outros, expostos diretamente ao Sol e também à sombra, observando as transformações.

Figura 2: Manipulação da terra e argila



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Professora Clarisse Paganini (2019).

argila para a representação e/ou modelagem, como na Figura 2, que mostra uma possibilidade para esse conteúdo.

Com o Infantil IV e Infantil V, o professor poderá explorar os diferentes tipos de solo, por meio da investigação e da observação das características dos solos arenoso, argiloso, calcário e humoso, explicando as diferenças na composição.

É viável também visitar os espaços externos da instituição de ensino e, com a utilização de uma lupa, observar o solo onde há o desenvolvimento de plantas, verificando a existência de pequenos animais como minhocas, formigas, entre outros. O professor pode abordar que, no processo de decomposição, os animais e as próprias partes mortas da planta (por exemplo, as folhas) se tornam matéria orgânica, servindo como fonte de nutriente para o solo.

Outro aspecto importante a se trabalhar é a formação do solo, considerando que esse é composto pela transformação dos elementos (de rochas, de restos de vegetais, de animais e de microrganismos), propondo experimentos, desenhos, montagem de terrários etc. Ainda, é mister possibilitar a compreensão gradativa da relação de interdependência entre o solo, a água, o Sol, o ar e os seres vivos, enfatizando a importância desses elementos para a vida e destacando a interferência humana nessas relações. Dessa forma, é fundamental, por meio das intervenções pedagógicas, trabalhar as inter-relações entre os eixos deste currículo.

Figura 3: Fazendo bolhas de sabão



Fonte: Escola Municipal Florêncio Carlos de Araújo Neto (2019).

Ao trabalhar os conteúdos relacionados ao solo, nas turmas do Infantil ao Infantil III, o professor pode realizar a manipulação dos tipos de solo explorando as diferenças entre as texturas - grossa/fina, seca/molhada, áspera/macia -, as diferenças de cor - clara/escura - e as temperaturas - quente/fria - existentes nos solos. Ademais, é importante proporcionar o contato dos alunos com o solo, nos ambientes externos da instituição de ensino, para que sintam a textura da areia, da grama e das pedras. Após assistir a um vídeo ou ouvir a contação de uma história infantil, a título de exemplo, “O último pedido da minhoca” (ALUNOON, 2019), que envolva o elemento solo, pode-se oportunizar a manipulação da terra e da

argila para a representação e/ou modelagem, como na Figura 2, que mostra uma possibilidade para esse conteúdo.

Sobre o ar, o professor deverá frisar a importância desse para a manutenção da vida no planeta, e que ele existe em todo lugar.

Com relação ao ar, é importante proporcionar

aos alunos momentos de comprovação da existência do ar, exercitando os movimentos da respiração (inspiração e expiração) e do sopro, além de realizar a construção e a manipulação de brinquedos como a pipa, o cata-vento e os aviões de papéis. É possível também observar o ar em movimento, por meio do contato do vento nas plantas, no rosto. Como indicado na Figura 3, é interessante fazer bolhas de sabão e, se possível, mostrar balões movimentando-se com o vento. Para explicar que o ar ocupa um espaço (logo, é matéria) e também desvincular a ideia que os alunos formulam no primeiro momento de que o ar existe somente em movimento, o professor poderá fazer o experimento utilizando um balão, um balde com água e uma garrafa pet vazia. Retira-se o fundo da garrafa, fixa-se o balão no gargalo e coloca-se no balde com água, empurrando a garrafa com o balão para baixo; será observado, nesse momento, que a água pressionará o ar que está na garrafa enchendo o balão.

Uma proposta de encaminhamento relacionada ao conteúdo Materiais, para o Infantil IV e Infantil V, pode ocorrer com a investigação sobre a origem dos materiais, os diferentes tipos e a classificação desses como recicláveis e não recicláveis. Os plásticos são produzidos a partir do petróleo; as latas de minério de ferro ou de bauxita; os papéis a partir da celulose retirada de algumas árvores e os vidros pela fundição de areia. Essa investigação faz pensar na destruição das condições de vida dos seres vivos que habitam esses locais. Por exemplo, ao extrair a areia, muitos animais que vivem enterrados ali são mortos, além de ser produzida uma alteração da paisagem do local, que pode causar inundações e ventanias. Outros exemplos são as devastações das matas para extração de madeira para produção de papel, de móveis, sem contar as escavações para obtenção de minérios, colocando em risco os ecossistemas.

O eixo Matéria e Energia, portanto, trata de:

[...] estudos referentes à ocorrência, à utilização e ao processamento de recursos naturais e energéticos empregados na geração de diferentes tipos de energia e na produção e no uso responsável de materiais diversos. Discute-se, também, a perspectiva histórica da apropriação humana desses recursos, com base, por exemplo, na identificação do uso de materiais em diferentes ambientes e épocas e sua relação com a sociedade e a tecnologia. (BRASIL, 2017, p. 325).

O estudo da interação e da transformação da matéria e da energia fundamenta-se no dinamismo dos elementos existentes no Universo e na ação transformadora humana sobre eles. Isso possibilita a construção de conceitos científicos do conteúdo em uma visão de totalidade. Por exemplo: o ser humano utiliza-se da água para produzir energia elétrica, para tanto, constrói usinas, muda o leito dos rios, faz represas, entre outros, comprometendo o equilíbrio nos ecossistemas. Por isso, é fundamental conhecer a natureza para que se tenha um controle maior com relação aos processos naturais, pois a sociedade que conhece a natureza tem a possibilidade de preservá-la, garantindo a sua própria sobrevivência.

Destarte, as tecnologias representam um grande avanço para a sociedade; sendo que hoje são utilizadas e produzidas desenfreadamente. Assim, esse tema deve fazer parte das discussões em sala de aula, isto é, o professor deve problematizar com os alunos a importância do uso consciente das tecnologias, enfatizando também seu reuso e reciclagem.

Destaca-se que a abordagem dos conteúdos referentes à poluição do ambiente deve começar a ser compreendida no espaço imediato em que a criança vive, na escola, na casa e

na rua. Entretanto, o professor deve possibilitar ao aluno estabelecer relações mais amplas com as degradações que vêm ocorrendo no ecossistema maior – a Biosfera. Além disso, é preciso relacionar as consequências dessas ações para a vida no planeta e compreender que na sociedade capitalista essas ações não se dão apenas com a intenção da satisfação das necessidades de sobrevivência humana, mas também as necessidades do capital.

No trabalho com a poluição do ar, do solo e da água, o professor pode realizar experiências que auxiliem na visualização de diferentes tipos de poluentes. A título de exemplo, podem ser feitas observações e registros das transformações de diferentes materiais orgânicos e inorgânicos e o seu tempo de decomposição. Também, pode-se fazer uma composteira, em vidros ou no pátio, utilizando-se de resíduos orgânicos encobertos por terra.

Vida e Evolução

O eixo **Vida e Evolução** trata das questões relacionadas à vida como fenômeno natural e social e dos processos evolutivos que geram a biodiversidade no planeta e a sua preservação. Ademais, propõe estudar os seres vivos, as suas características gerais e as suas necessidades. Nesse conjunto de discussões, é importante fazer relação entre o meio biótico e abiótico, por intermédio de vivências, para introduzir de forma progressiva o conhecimento de que as condições de luz, de calor, de umidade, de tipos de solo, dentre outros, são determinantes para os tipos de seres vivos que vão existir em um determinado ambiente.

Os seres vivos, por sua vez, são importantes na natureza, pois fazem parte de uma teia alimentar. É necessário conduzir, desse modo, o aluno a reconhecer-se como ser vivo e ser humano que pertence ao grupo dos animais, diferenciando-se por ser um ser social. Nesse contexto, cabe ao professor selecionar ações de ensino que favoreçam a aprendizagem de acordo com o período de desenvolvimento em que os alunos se encontram.

Para sistematizar os encaminhamentos teórico-metodológicos desse eixo, o professor deve compreender a espécie humana como ser social, considerando o seu aspecto histórico e natural, haja vista que se pode ponderar que há poucos ambientes no planeta que não tenham sofrido alterações devido à ação humana. Nessa linha de raciocínio, afirma-se que os ambientes agora antrópicos já foram anteriormente considerados ambientes naturais. Na atual organização produtiva, o ser humano utiliza-se da natureza, produzindo incessantemente e provocando efeitos no seu meio.

Sabendo que a apropriação dos conteúdos de Ciências não ocorrerá de forma espontânea, amparada apenas pelo fato das crianças apresentarem curiosidade pelo mundo que as cerca, torna-se fundamental a organização sistemática e cuidadosa do ensino, conduzindo e ensinando o aluno a pensar cientificamente, contribuindo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como atenção, memória, percepção, fala, imaginação e criação.

No trabalho sobre o corpo humano e as noções básicas de seu funcionamento, é importante que o professor aborde os conteúdos partindo das percepções do aluno com seu próprio corpo, a fim de que o perceba como um todo, formado por várias partes (órgãos e sistemas) que desempenham funções específicas, mas se relacionam entre si, sendo necessárias todas as partes para formar o corpo e para que funcione bem.

Nesse trabalho, é relevante abordar, após a exploração das características externas do corpo, os órgãos internos que podem ser percebidos pelos alunos, como o coração, o pulmão, o estômago, a bexiga, pontuando a função principal de cada órgão e sua importância para um corpo saudável. Deve-se evitar que esse estudo se torne fragmentado e hierarquizado.

Como ação de ensino, por meio de brincadeiras cantadas, o docente pode proporcionar aos alunos que toquem o próprio corpo para descobrir os ossos das costelas, da mão, do pé, do nariz, da face, do crânio, das vértebras, assim como o posicionamento do estômago e dos pulmões, a pulsação do coração antes e depois de uma atividade física. É importante também prestar atenção em outras transformações do corpo após atividades que envolvem esforço físico, como a vermelhidão do rosto, o suor e a sede. Para esse trabalho, pode ser construído um instrumento, semelhante ao estetoscópio, para verificar os batimentos cardíacos; trata-se de um equipamento que se faz com dois funis e uma mangueira “de soro”, que, ao serem acoplados, permitem a transmissão do som.

O conteúdo corpo humano poderá ser abordado no Infantil e Infantil I de forma lúdica, nos momentos da rotina, da higienização e da alimentação, nos quais o professor deverá verbalizar as ações e nomear as partes do corpo da criança. Para além disso, pode-se explorar imagens, fotografias, músicas e histórias infantis, bem como a imagem das crianças no espelho, permitindo o autoconhecimento e o desenvolvimento da “cinestesia”³, pois o aluno toca a parte solicitada e, direcionado pelo professor, é auxiliado no desenvolvimento “céfalo caudal”⁴ e “próximo distal”⁵.

Figura 4: Experienciar texturas



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Irmã Iolanda Guzman Bazan (2019).

No infantil II e III, ao propor para os alunos a observação de sua imagem no espelho, visualizando seu corpo, usando-o como referência para nomear as suas partes externas, o professor deverá realizar intervenções mostrando-lhes a função de cada parte. Nas atividades desenvolvidas no parque, por exemplo, as quais devem ser planejadas e acompanhadas integralmente pelo professor, é importante proporcionar, por meio dos desafios motores de descer e subir degraus no escorregador, balançar-se, correr, pular, saltitar, a percepção da criança sobre o funcionamento das partes do corpo de forma integrada.

Outra sugestão de encaminhamento para o conteúdo corpo humano poderá ser a identificação das partes do seu corpo e dos colegas. Isso pode ser feito por meio da percepção tátil, ao comparar tamanhos, e as principais partes do corpo partindo do seu contorno, além

3 Cinestesia: sensação que um indivíduo tem de seu corpo, particularmente dos movimentos que realiza.

4 Céfalo caudal: refere-se à progressão gradual do controle da musculatura, movendo-se da cabeça em direção aos pés.

5 Próximo distal: refere-se à progressão do controle da musculatura a partir do centro do corpo até as suas partes mais distantes.

disso, o professor poderá oportunizar que localizem em bonecos as partes que o compõem para associar ao seu corpo, representando com desenhos o esquema corporal.

Concomitantemente a esses encaminhamentos, o professor poderá desenvolver o conteúdo órgãos dos sentidos, explicando que são receptores das mensagens do ambiente e que funções como perceber a luz, o calor, os cheiros, as texturas entre outras, como indicado na Figura 4, ocorrem devido à ação dos órgãos dos sentidos, que são: pele, orelhas, olhos, nariz e língua, responsáveis respectivamente pelo tato, audição, visão, olfato e paladar.

Com os alunos do Infantil IV ao V, o conteúdo corpo humano pode ser ampliado, mostrando que o corpo, por sua vez, tem a função de locomoção, de equilíbrio, de perpetuação da espécie e de manutenção da vida do indivíduo, percebendo-o como um todo integrado, no qual as diversas partes desempenham funções específicas e estão relacionadas entre si. É imprescindível fazer a relação de que, para o seu desenvolvimento e o funcionamento saudável, há necessidade de ar limpo, de água potável, de solo rico, dentre outros elementos. Também para sua manutenção, é fundamental a alimentação saudável, a ingestão de líquidos, a qualidade do sono, o banho de sol, a postura adequada, a atividade física, os hábitos de higiene que previnem doenças, além de outros aspectos.

A saúde está intimamente ligada à alimentação. É por meio da produção de alimentos e do acesso a eles que se garante a subsistência das pessoas. Compreender que saciar o corpo para se manter vivo e interagir com o meio são fundamentos para o processo de humanização, e que isso propicia à criança um desenvolvimento adequado, tanto físico quanto mental, é fator relevante na Educação Infantil.

O alimento é responsável pelos elementos nutricionais do corpo. Esse oferece os nutrientes alimentares que no processo metabólico do organismo se transformam em Energia. Ressalta-se que é na alimentação que se dá a transformação da Matéria em Energia, que serve para a locomoção, para os músculos e para o funcionamento de todo o organismo.

Figura 5: Cultivo e observação de plantas comestíveis



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Dra. Zilda Arns Neumann (2019).

Ao trabalhar com a origem dos alimentos, o professor pode realizar a diferenciação dos alimentos de origem vegetal e animal. Sugere-se, também, discutir e representar o caminho dos alimentos dentro do corpo, bem como as transformações sofridas por esses durante o processo da digestão, utilizando, para isso, vídeos com desenhos animados, músicas, histórias infantis, entre outras ferramentas. No exemplo da Figura 5, foram realizados com os alunos o cultivo e a observação de plantas comestíveis; nessa vivência, é possível abordar que as plantas necessitam de luz, de água e de nutrientes para se desenvolverem, pois são seres vivos.

Figura 6: Conhecendo diversos seres vivos



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Aracy Lopes Pompeu (2019).

No desenvolvimento do conteúdo Seres Vivos, diversidade de fauna e flora, é possível propor atividades como a apresentação de forma gradativa das características dos seres vivos, como os animais e seus sons, por meio de músicas, histórias, trabalho com fantoches, entre outros recursos. Também, é importante conhecer a existência de diferentes tipos de seres vivos, observando animais e plantas, suas características, tais como: tamanho, cheiro, som, cores, movimentos.

O professor deve apresentar imagens reais de animais e plantas, e, se possível, levar um animal doméstico, como demonstra a Figura 6, por exemplo, coelho, gato, hamster, pintinho e/ou uma planta, haja vista que possibilitam a observação, a problematização e a ampliação dos conhecimentos dos alunos. Arce, Silva e Varotto (2011) afirmam nesse sentido que,

Tendo-se sempre em mente que a criança precisa experimentar para guardar, precisa agir para compreender, para aos poucos, com a direção e o estímulo do professor, ir enxergando e compreendendo o mundo com sua mente mais que com seus sentidos. (ARCE; SILVA; VAROTTO, 2011, p. 82).

O professor da Educação Infantil precisa planejar com intencionalidade as ações de ensino de Ciências e estabelecer os conceitos científicos que deseja explorar com sua turma. A título de exemplo, ao trabalhar com o conteúdo seres vivos – animais ou vegetais, é importante que os alunos conheçam as estruturas que, ao longo do tempo, foram selecionadas, pois possibilitavam a vida no ambiente em que estavam inseridos. Tais estruturas serviam para a alimentação, para o habitat, para a proteção contra a dessecação, para a locomoção, para as estratégias para fuga dos inimigos ou para capturar os alimentos. Alguns exemplos dessas adaptações são: os diversos tipos de bicos dos pássaros, adaptados para comer pequenos insetos, peixes, grãos, entre outros; as mandíbulas fortes dos felinos adaptadas para hábitos carnívoros; o casco das tartarugas que garante proteção; os pequenos vermes que vivem enterrados ou sob as pedras para evitar a perda de umidade por exposição ao Sol; as asas das aves adaptadas para voo; os pés da galinha adaptados para ciscar, enquanto os pés do pato são adaptados para o movimento dentro da água.

No caso dos vegetais, citam-se os espinhos dos cactos que são folhas modificadas para diminuir a perda de água para o ambiente; essa é a forma com que as plantas fazem a dispersão das sementes.

Quanto aos demais conteúdos relacionados aos seres vivos, podem ser realizadas diversas atividades como: visitas, observações, coletas, experimentos, relatos orais, manipulações, dobraduras, desenhos, recortes e colagens, murais, modelagens, histórias, dramatizações, utilização de fantoches, fantasias e músicas.

Para os alunos do Infantil IV e V, é preciso abordar o conceito de Biosfera, a qual é formada pelos elementos bióticos (plantas, animais, microrganismos) e abióticos que se

relacionam em uma total interdependência, trocando Matéria e Energia, ou seja, o lugar onde acontece a vida, e que esse processo se dá de forma cíclica. No entanto, quando há interferência humana, podem ocorrer alterações nos ciclos.

É importante explicitar essas considerações para os alunos na perspectiva de promover gradativamente a compreensão dos porquês dessas relações cíclicas de interdependência (nascimento, desenvolvimento, multiplicação, morte e decomposição de todos os animais, plantas e microrganismos que estão na Biosfera), como tudo isso ocorre e como isso afeta diretamente a forma de viver, de agir ou de pensar dos grupos humanos. Essa compreensão só ocorrerá por meio de encaminhamentos teórico-metodológicos coerentes com o período do desenvolvimento da criança e com os objetivos de aprendizagem planejados para esse componente curricular.

Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem

INFANTIL	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
EIXO: TERRA E UNIVERSO	
Planeta Terra: <ul style="list-style-type: none"> • Movimento de rotação • Dia (claro) e noite (escuro) 	(CVEL.EI00CI01) Adaptar-se a ambientes escuros e claros, relacionando as rotinas de descanso e das atividades.
EIXO: MATÉRIA E ENERGIA	
Água: <ul style="list-style-type: none"> • Utilidade 	(CVEL.EI00CI02) Experienciar a utilidade da água para a hidratação e higiene.
Energia: <ul style="list-style-type: none"> • Temperatura (quente e frio) 	(CVEL.EI00CI03) Perceber as temperaturas de quente e frio.
Solo: <ul style="list-style-type: none"> • Texturas do solo (areia, terra, argila) 	(EI01ET05) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles. (CVEL.EI00CI04) Explorar texturas dos solos: terra, areia, argila, pedras, entre outros.
Ar: <ul style="list-style-type: none"> • Vento 	(CVEL.EI00CI05) Sentir o vento, em diferentes ambientes como: dentro da sala, no solário, embaixo de uma árvore.
EIXO: VIDA E EVOLUÇÃO	
Corpo Humano: <ul style="list-style-type: none"> • Partes externas do corpo 	(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa. (EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos. (EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso. (EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar. (EI01ET04) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos. (CVEL.EI00CI06) Indicar algumas partes do corpo, como: nariz, boca, olhos, orelhas, mão, pé.
Alimentação: <ul style="list-style-type: none"> • Textura e sabor dos alimentos 	(EI01ET01) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura). (CVEL.EI00CI07) Apreciar alimentos saudáveis com sabores, cores e texturas diferentes.
Seres vivos: <ul style="list-style-type: none"> • Elementos do ecossistema (seres vivos, água, ar, solo) 	(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais. (EI01ET02) Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico. (EI01ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas. (PR.EI00CI01) Perceber a existência de diferentes tipos de seres vivos observando animais e plantas. (PR.EI00CI02) Interagir em diferentes espaços que permitem, por meio dos sentidos, a percepção dos elementos naturais: água, Sol, ar, solo.

INFANTIL I	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
EIXO: TERRA E UNIVERSO	
Planeta Terra: <ul style="list-style-type: none"> • Movimento de rotação • Dia (claro) e noite (escuro) 	(CVEL.EI01CI01) Diferenciar ambientes iluminados e com ausência de luz (artificial ou natural).
EIXO: MATÉRIA E ENERGIA	
Água: <ul style="list-style-type: none"> • Utilidade 	(CVEL.EI01CI02) Perceber a utilidade da água para a higiene e hidratação.
Energia: <ul style="list-style-type: none"> • Temperatura (quente e frio) 	(PR.EI01CI01) Participar de momentos no ambiente externo em que perceba o calor e a luz solar. (CVEL.EI01CI03) Sentir, por meio do tato, as diferenças de quente e frio nos alimentos, água, entre outros objetos.
Solo: <ul style="list-style-type: none"> • Texturas do solo (areia, terra, argila) 	(CVEL.EI01CI04) Manipular as diferentes texturas dos solos: terra, areia, argila, pedras, entre outros. (CVEL.EI01CI05) Perceber solo úmido e seco.
Ar: <ul style="list-style-type: none"> • Vento 	(PR.EI01CI02) Participar e vivenciar momentos dentro e fora da sala, em que sinta a presença do vento.
EIXO: VIDA E EVOLUÇÃO	
Corpo humano: <ul style="list-style-type: none"> • Partes externas do corpo • Órgãos dos sentidos 	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios. (EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças. (EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras. (EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo. (CVEL.EI01CI06) Conhecer as partes externas do corpo. (CVEL.EI01CI07) Explorar progressivamente o próprio corpo na perspectiva de conhecê-lo, sentindo os seus movimentos, ouvindo seus barulhos. (CVEL.EI01CI08) Utilizar os órgãos dos sentidos para perceber o ambiente. (CVEL.EI01CI09) Perceber as necessidades fisiológicas. (CVEL.EI01CI10) Controlar gradativamente os esfíncteres a partir do processo de desfralde.
Alimentação: <ul style="list-style-type: none"> • Textura e sabor dos alimentos 	(PR.EI01CI03) Experimentar diferentes alimentos. (CVEL.EI01CI11) Manipular alguns tipos de alimentos, como: frutas, verduras e legumes com cores e texturas variadas.

<p>Seres vivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos do ecossistema (seres vivos, água, ar, solo) 	<p>(EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).</p> <p>(EI02ET02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).</p> <p>(EI02ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.</p> <p>(PR.EI01CI04) Perceber os elementos e fenômenos da natureza, a partir das práticas coletivas.</p> <p>(PR.EI01CI05) Observar e conhecer animais e plantas percebendo a existência de diferentes tipos de seres vivos.</p> <p>(CVEL.EI01CI12) Participar de situações do cuidado com o meio ambiente: preservar as plantas e como se comportar no trato com os animais.</p> <p>(PR.EI01CI06) Interagir em diferentes espaços que permitem, por meio dos sentidos, a percepção dos elementos naturais: água, Sol, ar, solo.</p>
---	---

INFANTIL II

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
EIXO: TERRA E UNIVERSO	
<p>Planeta Terra:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Movimento de rotação • Sol (dia) • Lua e estrela (noite) 	<p>(EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).</p> <p>(EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).</p> <p>(CVEL.EI02CI01) Conhecer o Sol, demais estrelas e a Lua.</p> <p>(CVEL.EI02CI02) Diferenciar dia e noite.</p>
EIXO: MATÉRIA E ENERGIA	
<p>Água:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilidade 	<p>(CVEL.EI02CI03) Conhecer a importância da água para os seres vivos, bem como a necessidade de seu uso racional.</p> <p>(CVEL.EI02CI04) Realizar práticas corretas, referente ao uso da água (fechar a torneira, consumir água potável).</p>
<p>Energia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Temperatura (quente e frio) • Luz: claro e escuro 	<p>(CVEL.EI02CI05) Vivenciar atividades em que perceba a temperatura (quente e frio).</p> <p>(CVEL.EI02CI06) Perceber a presença ou ausência de luz no ambiente.</p> <p>(CVEL.EI02CI07) Diferenciar claro e escuro.</p>
<p>Solo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texturas do solo (areia, terra, argila) 	<p>(EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).</p> <p>(CVEL.EI02CI08) Identificar as diferentes texturas de solo.</p> <p>(CVEL.EI02CI09) Diferenciar solo úmido de solo seco.</p>

Ar: <ul style="list-style-type: none"> Vento Uso do ar 	(PR.EI02CI01) Participar de momentos dentro e fora da sala, em que sinta a presença do vento. (CVEL.EI02CI10) Perceber o uso do ar nas atividades cotidianas.
EIXO: VIDA E EVOLUÇÃO	
Corpo humano: <ul style="list-style-type: none"> Partes externas do corpo Higiene corporal Órgãos dos sentidos e suas funções Prevenção de acidentes: domésticos e no ambiente escolar 	(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos. (EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios. (EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças. (CVEL.EI02CI11) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo. (CVEL.EI02CI12) Reconhecer as partes externas do corpo. (CVEL.EI02CI13) Realizar ações simples de forma progressiva com relação aos cuidados de saúde e higiene do próprio corpo. (CVEL.EI02CI14) Relacionar os órgãos dos sentidos utilizados na percepção de diferentes situações como: áspero/liso/macio, quente/frio, intensidade do som, amargo/doce/azedo/salgado, identificar cores, dentre outras possibilidades. (CVEL.EI02CI15) Distinguir situações de perigo relacionadas ao ambiente doméstico e ao ambiente escolar.
Alimentação: <ul style="list-style-type: none"> Textura e sabor dos alimentos Doce, salgado, azedo e amargo 	(CVEL.EI02CI16) Diferenciar sabores e a consistência dos alimentos. (CVEL.EI02CI17) Distinguir alimentos doces, salgados, azedos e amargos. (PR.EI02CI02) Vivenciar práticas que desenvolvam bons hábitos alimentares: consumo de frutas, legumes, saladas e outros.
Seres vivos: <ul style="list-style-type: none"> Elementos do ecossistema (elementos bióticos e abióticos) Animais e ecossistema: diversidade – domésticos e selvagens 	(EI02ET02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.). (EI02ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela. (CVEL.EI02CI18) Reconhecer fenômenos da natureza como chuva, trovão, vento, luz solar e sombra. (CVEL.EI02CI19) Conhecer plantas e acompanhar seu crescimento. (CVEL.EI02CI20) Diferenciar animais domésticos e selvagens. (CVEL.EI02CI21) Participar de situações do cuidado com o meio ambiente: preservar as plantas e como se comportar no trato com os animais.

INFANTIL III

CONTEÚDOS

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

EIXO: TERRA E UNIVERSO

Planeta Terra e Corpos Celestes:

- Sol e outras estrelas
- Lua
- Sol: fonte de calor e luz

(EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).

(EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).

(CVEL.EI03CI01) Reconhecer a Lua, o Sol e outras estrelas.

Planeta Terra: movimento de rotação

- Períodos do dia (manhã, tarde e noite)

(CVEL.EI03CI02) Perceber a importância do Sol como fonte de luz e calor para a vida na Terra.

(CVEL.EI03CI03) Relacionar os períodos do dia (manhã, tarde e noite) com as atividades da rotina.

EIXO: MATÉRIA E ENERGIA

Água:

- Água potável
- Cuidados com o consumo da água
- Onde a água é encontrada

(CVEL.EI03CI04) Conhecer onde encontramos água na natureza.

(CVEL.EI03CI05) Reconhecer locais onde encontramos água potável.

(CVEL.EI03CI06) Reconhecer a importância da água para os seres vivos, bem como das práticas corretas referentes ao uso da água (fechar a torneira, consumir água potável).

Energia:

- Fontes de calor

(CVEL.EI03CI07) Conhecer diferentes fontes de calor presentes no cotidiano.

(CVEL.EI03CI08) Distinguir situações de perigo relacionadas às fontes de calor.

Solo:

- Componentes do solo (argila, areia, húmus)

(EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).

(CVEL.EI03C09) Conhecer a importância do solo para a sobrevivência dos diferentes seres vivos.

(CVEL.EI03CI10) Reconhecer os diferentes componentes básicos do solo (textura e cor da argila, areia e húmus).

(CVEL.EI03CI11) Diferenciar textura e cor nos diferentes componentes do solo.

Ar:

- Uso do ar
- Respiração

(CVEL.EI03CI12) Experienciar a existência do ar e sua importância para a sobrevivência dos seres vivos (respiração).

(CVEL.EI03CI13) Conhecer algumas formas de utilização do ar pelo ser humano por meio da confecção e utilização de brinquedos.

EIXO: VIDA E EVOLUÇÃO	
<p>Corpo humano:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partes externas do corpo • Órgãos dos sentidos e suas funções • Higiene corporal • Desenvolvimento saudável (sono, banho de sol e postura) • Prevenção de acidentes: domésticos e no ambiente escolar 	<p>(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.</p> <p>(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.</p> <p>(CVEL.EI03CI14) Reconhecer as partes do corpo nomeando-as.</p> <p>(CVEL.EI03CI15) Realizar progressivamente a representação do corpo humano.</p> <p>(CVEL.EI03CI16) Distinguir os órgãos dos sentidos e suas funções.</p> <p>(CVEL.EI03CI17) Participar de momentos como: limpar-se, lavar as mãos, vestir-se e alimentar-se com crescente independência.</p> <p>(CVEL.EI03CI18) Cuidar progressivamente da segurança do próprio corpo e do outro, nos momentos do parque, nas atividades coletivas, entre outros.</p> <p>(CVEL.EI03CI19) Atender as intervenções do adulto em situações de perigo relacionadas ao ambiente doméstico e ao ambiente escolar.</p> <p>(CVEL.EI03CI20) Relatar as necessidades do próprio corpo: fome, frio, calor, sono, sede e outras necessidades fisiológicas.</p>
<p>Alimentação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textura e sabor dos alimentos • Importância das frutas, verduras, legumes e cereais • Doce, salgado, azedo e amargo • Higiene dos alimentos 	<p>(EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).</p> <p>(CVEL.EI03CI21) Reconhecer sabores doces, azedos, amargo e salgado.</p> <p>(PR.EI03CI01) Vivenciar práticas que desenvolvam bons hábitos alimentares: consumo de frutas, legumes, saladas e outros.</p> <p>(CVEL.EI03CI22) Conhecer e identificar alimentos líquidos, pastosos e sólidos.</p> <p>(CVEL.EI03CI23) Conhecer a necessidade da higienização dos alimentos.</p>
<p>Seres vivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos do ecossistema (seres vivos, água, ar, solo) • Animais e ecossistema: diversidade • Animais domésticos e selvagens • Animais aquáticos e terrestres • Vegetais e ecossistema – diversidade • Partes da planta - raiz, caule, folha, flor, fruto e semente. 	<p>(EI02ET02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).</p> <p>(EI02ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.</p> <p>(PR.EI03CI02) Participar de experiências coletivas nas quais a curiosidade sobre as plantas e os animais seja instigada.</p> <p>(PR.EI03CI03) Perceber-se enquanto parte integrante do meio ambiente.</p> <p>(CVEL.EI03CI24) Conhecer as características e habitat das plantas e animais.</p> <p>(CVEL.EI03CI25) Nomear particularidades dos animais e vegetais.</p> <p>(CVEL.EI03CI26) Diferenciar vegetais comestíveis dos não comestíveis.</p> <p>(CVEL.EI03CI27) Distinguir animais domésticos, selvagens, aquáticos e terrestres.</p> <p>(CVEL.EI03CI28) Compreender e identificar a importância da terra, ar, água e Sol para a sobrevivência dos seres vivos.</p>

INFANTIL IV

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
EIXO: TERRA E UNIVERSO	
<p>Planeta Terra e Corpos Celestes:</p> <ul style="list-style-type: none"> Sol e outras estrelas (corpos luminosos – fonte de luz e calor) Lua e planetas (corpos iluminados) <p>Planeta Terra:</p> <ul style="list-style-type: none"> Movimento de rotação – períodos do dia (manhã, tarde e noite) 	<p>(CVEL.EI04CI01) Identificar o Sol como fonte de luz e calor.</p> <p>(CVEL.EI04CI02) Reconhecer o Sol como uma estrela.</p> <p>(CVEL.EI04CI03) Perceber que no Universo existem outros planetas além do planeta Terra.</p> <p>(CVEL.EI04CI04) Identificar a Lua como satélite natural da Terra.</p> <p>(CVEL.EI04CI05) Compreender dia e noite como resultantes do movimento de rotação da Terra.</p> <p>(CVEL.EI04CI06) Diferenciar os períodos do dia relacionando-os com a posição do Sol.</p>
EIXO: MATÉRIA E ENERGIA	
<p>Água:</p> <ul style="list-style-type: none"> Estados físicos da matéria Propriedades organolépticas da água – água potável Poluição e preservação dos recursos naturais: água Uso racional da água Chuva 	<p>(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.</p> <p>(CVEL.EI04CI07) Conhecer os estados físicos da água (sólido, líquido e gasoso).</p> <p>(CVEL.EI04CI08) Identificar as propriedades organolépticas da água potável: (incolor, inodoro, insípida).</p> <p>(CVEL.EI04CI09) Compreender a importância da preservação da água.</p> <p>(CVEL.EI04CI10) Reconhecer as formas de poluição da água.</p> <p>(CVEL.EI04CI11) Identificar, no cotidiano, formas de utilização racional da água.</p> <p>(CVEL.EI04CI12) Reconhecer a chuva como fenômeno natural.</p>
<p>Energia:</p> <ul style="list-style-type: none"> Relâmpago, trovão, arco-íris Som 	<p>(CVEL.EI04CI13) Diferenciar fenômenos naturais como: relâmpago, trovão e arco-íris.</p> <p>(CVEL.EI04CI14) Relacionar o som ao objeto que o produz: ambulância, sinal da escola, liquidificador, apito, entre outros.</p>
<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> Diferentes tipos de materiais Classificação dos materiais em recicláveis e não recicláveis 	<p>(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.</p> <p>(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.</p> <p>(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.</p> <p>(CVEL.EI04CI15) Conhecer a composição básica dos diferentes tipos de materiais (madeira, vidro, papel, metal, plástico).</p> <p>(CVEL.EI04CI16) Diferenciar os resíduos como recicláveis e não recicláveis.</p> <p>(CVEL.EI04CI17) Compreender a importância da reciclagem dos materiais para o Meio Ambiente.</p>

<p>Solo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso do solo (argila, plantio, úmido e seco) • Poluição e preservação dos recursos naturais: solo 	<p>(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.</p> <p>(CVEL.EI04CI18) Conhecer as diferentes formas de utilização do solo pelos seres vivos.</p> <p>(CVEL.EI04CI19) Diferenciar os componentes do solo.</p> <p>(CVEL.EI04CI20) Perceber a importância da preservação do solo.</p>
<p>AR:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Importância do ar para a vida (respiração) • Uso do ar • Poluição e preservação dos recursos naturais: Ar 	<p>(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.</p> <p>(CVEL.EI04CI21) Compreender a importância do ar para a sobrevivência dos seres vivos (respiração).</p> <p>(CVEL.EI04CI22) Identificar algumas formas de utilização do ar pelo ser humano.</p> <p>(CVEL.EI04CI23) Conhecer as fontes de poluição do ar e a importância de sua preservação.</p>
<p>EIXO: VIDA E EVOLUÇÃO</p>	
<p>Corpo humano:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fases da vida • Esquema corporal • Características gerais – partes externas do corpo (biotipo) • Órgãos dos sentidos e suas funções • Higiene corporal • Desenvolvimento saudável (sono, banho de sol e postura) • Prevenção de acidentes: domésticos, no ambiente escolar e no trânsito 	<p>(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.</p> <p>(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.</p> <p>(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência.</p> <p>(CVEL.EI04CI24) Conhecer as fases da vida humana.</p> <p>(CVEL.EI04CI25) Representar o esquema corporal do ser humano.</p> <p>(CVEL.EI04CI26) Identificar e nomear as partes externas do corpo.</p> <p>(CVEL.EI04CI27) Especificar os órgãos dos sentidos e suas funções.</p> <p>(CVEL.EI04CI28) Reconhecer a importância da higiene corporal.</p> <p>(CVEL.EI04CI29) Realizar com supervisão ações de higiene.</p> <p>(CVEL.EI04CI30) Compreender a importância do sono, banho de Sol e postura para o desenvolvimento saudável.</p> <p>(CVEL.EI04CI31) Perceber os perigos presentes no cotidiano e as formas de prevenção de acidentes.</p>
<p>Alimentação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alimentação saudável (quantidade e qualidade) • Ingestão de líquidos 	<p>(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência.</p> <p>(CVEL.EI04CI32) Identificar alimentos saudáveis e os não saudáveis.</p> <p>(CVEL.EI04CI33) Relacionar à alimentação saudável a quantidade de alimento ingerido.</p> <p>(CVEL.EI04CI34) Conhecer a importância da ingestão de líquido como: água, leite, suco natural, entre outros.</p>

<p>Prevenção de doenças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hábitos que previne doenças (higiene das mãos, alimentos, objetos) • Vacinação 	<p>(CVEL.EI04CI35) Relacionar os hábitos de higiene a prevenção de doenças.</p> <p>(CVEL.EI04CI36) Conhecer as doenças mais comuns em crianças.</p> <p>(CVEL.EI04CI37) Perceber a importância da vacinação.</p>
<p>Seres vivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relações no ecossistema • Características gerais dos animais: locomoção, proteção, habitat, alimentação • Animais domésticos e selvagens • Animais aquáticos e terrestres • Características gerais dos vegetais e diversidade 	<p>(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.</p> <p>(CVEL.EI04CI38) Diferenciar elementos da natureza e sua importância para o ser humano.</p> <p>(CVEL.EI04CI39) Relacionar as características dos animais domésticos, selvagens, aquáticos e terrestres.</p> <p>(CVEL.EI04CI40) Classificar os animais em domésticos, selvagens, aquáticos e terrestres.</p> <p>(CVEL.EI04CI41) Conhecer as características gerais dos vegetais (angiospermas) como: tamanho, se tem flor ou não, se é comestível ou não.</p> <p>(CVEL.EI04CI42) Identificar as plantas utilizadas na alimentação.</p>

INFANTIL V	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
EIXO: TERRA E UNIVERSO	
Planeta Terra e Corpos Celestes: <ul style="list-style-type: none"> • Sistema solar • Movimentos da Terra – rotação (diferentes posições do sol durante o dia) • Movimento da Terra – translação (estações do ano) • Lua – diferentes fases da Lua • Sol – energia solar e sua utilização pelo ser humano 	<p>(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.</p> <p>(CVEL.EI05CI01) Conhecer a organização do sistema solar.</p> <p>(CVEL.EI05CI02) Relacionar o movimento de rotação e a posição do Sol durante o dia.</p> <p>(CVEL.EI05CI03) Reconhecer o movimento de translação, relacionando as estações do ano.</p> <p>(CVEL.EI05CI04) Conhecer as diferentes fases da Lua.</p> <p>(CVEL.EI05CI05) Entender o Sol como fonte de Energia necessária à vida e a sua utilização pelo ser humano.</p>
EIXO: MATÉRIA E ENERGIA	
Água: <ul style="list-style-type: none"> • Ciclo da água • Poluição e preservação dos recursos naturais: água • Uso racional da água • Tratamento da água 	<p>(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.</p> <p>(CVEL.EI05CI06) Conhecer o ciclo da água na natureza e a sua relação com a vida.</p> <p>(CVEL.EI05CI07) Compreender que as suas atitudes são importantes para a preservação dos recursos naturais: a água.</p> <p>(CVEL.EI05CI08) Reconhecer o uso racional e adequado da água.</p> <p>(CVEL.EI05CI09) Conhecer formas de tratamento da água e suas etapas.</p>
Energia: <ul style="list-style-type: none"> • Utilização da energia elétrica • Uso racional da energia elétrica • Som 	<p>(CVEL.EI05CI10) Conhecer o que é energia elétrica.</p> <p>(CVEL.EI05CI11) Identificar diferentes formas de utilização da energia elétrica.</p> <p>(CVEL.EI05CI12) Reconhecer o uso racional da energia elétrica.</p> <p>(CVEL.EI05CI13) Compreender os benefícios e os perigos no uso de equipamentos elétricos.</p> <p>(CVEL.EI05CI14) Reconhecer que o som pode ser produzido por diferentes aparelhos elétricos como: ventilador, rádio, liquidificador, lava roupa.</p>

<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferentes tipos de materiais • Classificação dos materiais em recicláveis e não recicláveis • Coleta seletiva 	<p>(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.</p> <p>(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.</p> <p>(CVEL.EI05CI15) Identificar os diferentes tipos de materiais (metal, madeira, vidro, papel, plástico) e como podem ser utilizados na confecção de objetos.</p> <p>(CVEL.EI05CI16) Classificar os resíduos em: recicláveis e não recicláveis.</p> <p>(CVEL.EI05CI17) Reconhecer a Coleta Seletiva como meio de conservação e valorização do Meio Ambiente.</p>
<p>Solo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de solo • Utilização do solo pelo ser humano (plantio, confecção de objetos etc.) • Poluição e preservação dos recursos naturais: Solo 	<p>(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.</p> <p>(CVEL.EI05CI18) Reconhecer os tipos do solo (arenoso, argiloso, calcário e humoso).</p> <p>(CVEL.EI05CI19) Identificar as diferentes formas de utilização do solo pelo ser humano (plantação, confecção de objetos, dentre outras).</p> <p>(CVEL.EI05CI20) Reconhecer a importância do solo para a agricultura e para a vida.</p> <p>(CVEL.EI05CI21) Conhecer atitudes de preservação dos recursos naturais: solo.</p>
<p>Ar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Importância do ar para a vida (respiração) • Uso do Ar • Poluição e preservação dos recursos naturais: Ar 	<p>(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.</p> <p>(CVEL.EI05CI22) Perceber a importância do ar para a sobrevivência dos seres vivos.</p> <p>(CVEL.EI05CI23) Compreender o uso do ar pelos seres vivos.</p> <p>(CVEL.EI05CI24) Conhecer atitudes de preservação dos recursos naturais: o ar.</p>

EIXO: VIDA E EVOLUÇÃO	
<p>Corpo humano:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ciclo vital • Esquema corporal • Características gerais – partes externas do corpo (biotipo) • Órgãos dos sentidos e suas funções • Higiene corporal • Desenvolvimento saudável (sono, banho de Sol e postura) • Prevenção de acidentes: domésticos, no ambiente escolar e no trânsito 	<p>(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.</p> <p>(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.</p> <p>(EI03CG01) Criar como corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.</p> <p>(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência.</p> <p>(CVEL.EI05CI25) Perceber o ciclo vital do ser humano e as transformações que ocorrem em seu corpo.</p> <p>(CVEL.EI05CI26) Esquematizar a imagem corporal do ser humano.</p> <p>(CVEL.EI05CI27) Reconhecer as características gerais das partes externas do corpo humano (biótipo).</p> <p>(CVEL.EI05CI28) Compreender a importância dos órgãos do sentido para a manutenção da vida.</p> <p>(CVEL.EI05CI29) Realizar com autonomia os cuidados com o próprio corpo (higiene corporal).</p> <p>(CVEL.EI05CI30) Praticar hábitos saudáveis (sono, banho de Sol e postura) para uma qualidade de vida.</p> <p>(CVEL.EI05CI31) Compreender os perigos e formas de prevenção de acidentes, como os domésticos, no ambiente escolar e no trânsito.</p>
<p>Alimentação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Origem dos alimentos • Alimentação saudável (quantidade e qualidade) • Ingestão de líquidos 	<p>(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência.</p> <p>(CVEL.EI05CI32) Conhecer sobre a origem dos alimentos.</p> <p>(CVEL.EI05CI33) Perceber a importância da alimentação saudável, relacionando a qualidade e quantidade dos alimentos.</p> <p>(CVEL.EI05CI34) Compreender a importância de ingerir líquidos para o bom funcionamento do organismo.</p>
<p>Prevenção de doenças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hábitos que previne doenças (higiene das mãos, alimentos, objetos) • Vacinação 	<p>(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência.</p> <p>(CVEL.EI05CI35) Reconhecer hábitos que previnem doenças (higiene das mãos, dos alimentos, dos objetos e do ambiente).</p> <p>(CVEL.EI05CI36) Perceber a necessidade da vacinação na prevenção de doenças.</p>
<p>Seres vivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relações no ecossistema • Características gerais dos vegetais e diversidade • Utilização dos vegetais pelo ser humano • Características gerais dos animais: locomoção, proteção, habitat, alimentação • Animais domésticos e selvagens • Animais aquáticos e terrestres • Utilização dos animais pelo ser humano 	<p>(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.</p> <p>(CVEL.EI05CI37) Compreender as relações no ecossistema para a sobrevivência de cada indivíduo e a preservação da espécie.</p> <p>(CVEL.EI05CI38) Identificar as características gerais dos animais como locomoção, proteção, habitat e alimentação.</p> <p>(CVEL.EI05CI39) Identificar os animais classificando-os em domésticos, selvagens, aquáticos e terrestres.</p> <p>(CVEL.EI05CI40) Conhecer algumas utilidades dos animais pelo ser humano.</p> <p>(CVEL.EI05CI41) Conhecer as características gerais dos vegetais e sua diversidade (angiosperma e gimnosperma) como: tamanho, se tem flor ou não, se é comestível ou não, se for comestível que parte consumir (folhas, flor, fruto, semente, caule).</p> <p>(CVEL.EI05CI42) Reconhecer as utilidades dos vegetais e sua importância para os seres humanos.</p>

Avaliação

Para definir o que avaliar no componente curricular Ciências, é necessário fazer uma retomada do objetivo principal do processo de ensino e de aprendizagem, que é permitir ao aluno compreender a realidade em que está inserido, por meio da superação dos conceitos espontâneos pelo conhecimento científico, não bastando apenas, nesse processo, repetir conceitos sem a devida apropriação. Na Educação Infantil, a avaliação deve objetivar e potencializar no aluno a sua capacidade de observação do meio ambiente, bem como a compreensão inicial para posterior sistematização sobre os fenômenos naturais, suas características e seus processos, além das relações dos seres humanos com o mundo natural que acontecerão ao longo do processo de escolarização.

A Educação Infantil é o início do processo para a apreensão dos conhecimentos científicos e tecnológicos da Ciência, fundamentados teórica e metodologicamente neste currículo, e visa a uma apropriação crítica e reflexiva dos conteúdos historicamente produzidos durante o processo de humanização da natureza e do próprio homem. Intenta-se que o aluno, no percurso de sua escolarização, compreenda que ser crítico é saber argumentar sobre determinado assunto, estabelecendo julgamento positivo ou negativo, a partir da apropriação do conhecimento.

Nesse sentido, a avaliação deve ser compreendida como um recurso dinâmico e necessário, que visa a subsidiar o professor na elaboração e na implementação do trabalho pedagógico, detectando o nível de apropriação alcançado pelos alunos. Além disso, deve-se levar em consideração os pressupostos elencados neste currículo, que consideram a avaliação como um princípio diagnóstico e processual, sendo cumulativa, contínua e formadora, tendo como parâmetro os objetivos de aprendizagem propostos para este componente curricular, valorizando os aspectos qualitativos da aprendizagem, uma vez que se pretende, no processo de ensino e de aprendizagem, uma melhor qualidade dos resultados. E para que isso ocorra, além de diagnosticar, deve-se intervir no processo, redimensionando-o, se necessário. Em outras palavras, investir mais no processo metodológico para garantir diferentes possibilidades no processo de aprendizagem do aluno.

Nesse processo, é imprescindível considerar o período de desenvolvimento em que a criança se encontra, bem como a atividade principal que guia seu desenvolvimento. Isso se respalda na compreensão de que o ato de avaliar não é estático, mas sim dinâmico, pautado em um processo de reflexão-ação-reflexão da prática pedagógica, “[...] enquanto se ensina se avalia, ou, enquanto se avalia se ensina” (LUCKESI, 2005, p. 34).

Sendo diagnóstica, a avaliação busca verificar se os objetivos, os encaminhamentos e os conteúdos planejados foram adequados. Para tanto, precisa de instrumentos avaliativos tais como as manipulações, os relatos orais, as representações por meio de desenhos produzidos a partir de uma aula desenvolvida, as atividades experimentais, as leituras de imagens, as visitas, a participação nas atividades coletivas, com a construção de pequenos instrumentos como, lunetas, terrários, aquários, entre outros, coletando materiais e realizando a investigação de situações-problemas fundamentados nos conteúdos. A avaliação sendo também processual deve ocorrer em momentos diversos, por exemplo, após o ensino de um conteúdo, retomá-lo

por meio de um jogo ou de uma dinâmica, e, nesse momento, observar a apropriação do conteúdo explorado. Quando o registro for apropriado para o período de desenvolvimento do aluno, esse pode ser coletivo, por meio de cartazes, montagens com recortes, colagens, desenhos, maquetes, dentre outros.

A avaliação, no componente curricular de Ciências, não pode se caracterizar apenas como uma exigência do professor quanto a uma devolução mecânica pelo aluno, do conteúdo que lhe foi ensinado. Deve ser vista como um processo que objetiva explicitar o grau de compreensão da realidade, que contextualiza a aquisição dos conceitos numa totalidade de relações entre fatores abióticos e bióticos que compõem o planeta e o Universo, e a ação do ser humano com eles.

Além do que já foi exposto, é preciso ressaltar que a avaliação não pode ser baseada apenas em um olhar informal do professor, pois o desenvolvimento do aluno deve ser observado durante todo processo de ensino e sistematicamente registrado pelo docente, ressaltando que a análise e a comparação da apreensão dos conhecimentos devem ocorrer de forma individual. Outro instrumento pedagógico que poderá auxiliar nesta reflexão é o portfólio, documento composto pelas produções do aluno, registros, imagens e relatos.

Na verificação da apropriação dessas relações, deve-se avaliar o que é essencial e definido nos objetivos elencados no currículo e no planejamento do professor, que foram traduzidos em conteúdos e que devem ser transformados em ação pedagógica, a qual garantirá ao professor elementos para verificar, configurar, descrever, avaliar a real aquisição e apropriação de conceitos científicos. Esse é o sentido de existir da instituição de ensino e do trabalho pedagógico.

Referências

ALUNOON. **O último pedido da minhoca**. 2019. Disponível em: <<https://www.alunoon.com.br/infantil/atividade.php?=307>>. Acesso em: 01 out. 2019.

ARCE, A.; SILVA, D. A. S. M.; VAROTTO, M. **Ensinando Ciências na Educação Infantil**. Campinas, SP. Editora Alínea, 2011.

AZEVEDO, R. O. M. **Ensino de ciências e formação de professores**: diagnóstico, análise e proposta. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, AM, 2011.

BIANCHI, V. L. T. **A motivação de professores para o uso do laboratório de ciências no ensino de biologia**. Dissertação (Mestrado em Educação para as Ciências e a Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2012.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso Nacional. Diário Oficial da União. Seção 1. 27 dez. 1961. Brasília, 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>>. Acesso em 22 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 27 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum:** versão final. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.666, de 16 de maio de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar. Congresso Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Carta Da Terra.** 1992. Disponível em: <https://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/folder_carta_da_terra.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.** Disponível em: <<https://www.mma.gov.br/informma/item/8068-tratado-de-educac%C3%A7%C3%A3o-ambiental-para-sociedades-sustent%C3%A1veis-e-responsabilidade-global.html>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

CARVALHO, A. M. P.; GIL PÉREZ, D. **Formação de educadores de ciência:** tendências e inovações. São Paulo: Cortez, 1993.

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel.** V. I. Educação Infantil. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

CHASSOT, A. **Catalisando transformações na educação.** Ijuí: Editora Unijuí, 1993.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências:** fundamentos e métodos. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da Educação. Campinas – SP: Autores associados, 2003.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta en ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B.M. **Psicologia.** Tradução Florêncio Villa Landa. 3. Ed. México: Editorial Grijalbo, 1969, p. 504-522.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cadernos CEDES** [online]. 2004, v. 24, n. 62, p. 64-81. ISSN 0101-3262. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622004000100005>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

FORESTI, M. C. P. P. Reflexões em torno de currículo: a formação do educador de ciências. In: D'ANTO-LA, A. (org.) **Supervisão e currículo: rumo a uma visão humanística**. São Paulo: Pioneira, 1983, p. 83-94.

FRACALANZA, H. et al. **O Ensino de Ciências no 1º grau**. São Paulo: Atual, 1986.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo de ciências no 1º grau**. São Paulo: Atual, 1987.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **Em Perspectiva**. [online]. São Paulo. v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9805.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2019.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 119-142.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares, 2005.

MARX, K. **O capital**. Processo de trabalho e Processo de Produção de Mais Valia. v.1, parte III, capítulo VII, Secção 1. 2003. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/vol-1cap07.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Brasília: UNESCO, 2015. Traduzido pelo Centro de Informações das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio). Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

PARANÁ. **Lei nº 17.505, de 11 de janeiro de 2013**. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental e adota outras providências. Diário Oficial. Curitiba, PR, 2013.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 63-90.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 17. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 27. Ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

RONAN, C. A. **A história ilustrada da ciência**. São Paulo: Círculo do Livro, 1987.

SGARIONI, P. D. M. **O processo de seleção do livro didático de Ciências dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública Municipal de Ensino de Cascavel/PR**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. Cascavel, PR, 2017.

EDUCAÇÃO FÍSICA

Histórico

No decorrer da produção de sua existência, o homem estabeleceu diversas relações entre corpo e movimento, gerando diferentes manifestações de práticas corporais que revelam a cultura corporal e refletem as formas de pensar e de agir em cada tempo histórico. Dessa forma, o movimento surge e compõe a cultura da humanidade, baseadas nas necessidades humanas que possibilitaram ao homem sobreviver, se defender e conquistar territórios.

Na antiguidade, o movimento foi utilizado para fins específicos nas diferentes civilizações. Na Índia, por exemplo, se praticava a Yoga e técnicas de respiração; na China e Japão, o foco eram as lutas; no Egito, dava-se valor ao treinamento de soldados; e na Grécia e Roma, a estética e o culto ao corpo eram muito enaltecidos e faziam parte da educação do ser humano (CASTELLANI FILHO, 1994). Na Idade Contemporânea, com o desenvolvimento da produção industrial e a consolidação do capitalismo, a atividade física teve como principal função fortalecer, preparar ou compensar o uso do corpo para atender às necessidades do mercado de trabalho (BETTI, 1991). Contudo, a atividade física teve destaque na Europa, ao final do século XVIII, na sociedade burguesa, para apenas uma parcela da população como um privilégio de uma determinada classe.

Por meio dessa análise, entende-se que a construção social e as relações históricas e culturais do homem com o movimento possibilitaram a comunicação do corpo com o mundo, resultando no estabelecimento de diversas práticas corporais. Nessa perspectiva, o movimento se apresenta na história da humanidade como uma complexa estrutura social de sentidos e significados, edificada a partir das relações do homem com o meio em que está inserido. Sendo assim, a compreensão do movimento não pode estar restrita apenas à análise do deslocamento do corpo, mas deve transcender o aspecto biológico, mecânico ou psicológico e se ampliar para possibilidade de ação e de comunicação do ser humano com o mundo.

Os diferentes contextos políticos, sociais, econômicos e culturais que se apresentaram no decorrer da história da humanidade influenciaram as concepções sobre o movimento, por isso, a Educação Física também assumiu características diferenciadas em cada época ou período histórico.

No Brasil, ela surgiu no Império, nas instituições militares e, em 1851, com a reforma Couto Ferraz, começou a ser desenvolvida na escola, inicialmente denominada de Ginástica (RAMOS, 1982). A partir do ano de 1880, houve algumas reformas educacionais que tornaram a Educação Física disciplina escolar obrigatória.

Na condição de componente curricular, inicialmente a Educação Física tinha caráter de atividade exclusivamente prática, desenvolvida por instrutores formados pelas instituições militares, tendo como objetivo desenvolver uma mente sã em um corpo também sã, por meio

da ginástica e da realização de exercícios calistênicos, que utilizam somente o peso corporal para desenvolver a força e o condicionamento físico (SOARES et. al.,1992).

Posteriormente, entre os anos de 1964 a 1985, com a instauração do regime militar no Brasil e o interesse em desenvolver o espírito nacionalista na população, a ênfase da Educação Física, que até então era a ginástica, se modificou para a prática do esporte. Em decorrência disso, a preocupação central das aulas era a formação técnico-desportiva do aluno e a valorização do caráter competitivo (BETTI, 1991).

Com o fim do regime militar e o processo de redemocratização do Brasil, a Educação Física iniciou um processo de ressignificação, tanto em aspectos epidemiológicos quanto pedagógicos, produzindo mudanças de paradigmas, de concepções e revelando novas presunções para o componente curricular.

Um significativo marco legal foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, que reconheceu a Educação Física como parte do Currículo e como área específica de conhecimento. Desde então, as concepções da disciplina transformaram-se ao longo do tempo, assumindo diferentes abordagens pedagógicas, dentre elas a higienista, militarista, pedagogista, tecnicista, desenvolvimentista, construtivistas, sistêmica, crítico-emancipadora e crítico-superadora.

Nesse processo histórico de desenvolvimento das concepção do trabalho com a Educação Física, o Coletivo de Autores (1992) contribui nas discussões dessa área, na direção de propor uma metodologia fundamentada nas concepções pedagógicas críticas. Como indica Lorenzini (2013),

[...] o Coletivo de Autores (1992) explicou que a Educação Física é a disciplina escolar que organiza a reflexão pedagógica (diagnóstica, judicativa e teleológica) do estudante sobre a realidade e que possui conteúdo próprio necessitando contribuir, junto com os demais componentes curriculares, para a compreensão e leitura de uma dada realidade. (LORENZINI, 2013, p. 70-71).

Dessa forma, o Coletivo de Autores (1992) defende a abordagem crítico-superadora, que está fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético e busca compreender e refletir as questões sociais, históricas, políticas e econômicas que envolvem o ensino da Educação Física, bem como a forma que ela contribui para a leitura da realidade crítica dos sujeitos. Silva e Cavazotti destacam mais sobre essa concepção:

A metodologia de ensino crítico-superadora expõe que o objeto de conhecimento da educação física é a categoria cultura corporal, que engloba as práticas corporais como: o jogo, a dança, o esporte, a luta, a brincadeira, entre outros. Defende-se que essa categoria deve ser compreendida como um conjunto de atividades que foram apropriadas e objetivadas pelos seres humanos, com base em certa necessidade social. (SILVA; CAVAZOTTI, 2017, p. 690)

A partir dos conhecimentos que a trajetória histórica da Educação Física evidenciou, bem como a defesa de uma educação de qualidade amparada na Pedagogia Histórico-Crítica, buscou-se neste documento traçar uma concepção de Educação Física para Educação Infantil com encaminhamentos teóricos e metodológicos, destacando-se os conteúdos e os objetivos de aprendizagem para que o trabalho pedagógico ocorra do Infantil ao Infantil V.

Concepção do Componente Curricular

No decorrer da história, o homem transformou tanto a natureza quanto a si próprio para assegurar sua sobrevivência, produzindo bens materiais e intelectuais que permitiram satisfazer suas necessidades. Ao mesmo tempo, por meio de sua ação, estabeleceu relações sociais que possibilitaram a construção do pensamento e a produção de conhecimento. À medida que se apropria do conhecimento, o ser humano tem condições de modificar a realidade na qual está inserido por meio de sua ação gerada pela reflexão. Assim, nesse movimento de ação, de reflexão e de nova ação são produzidos outros conhecimentos que alteram a própria realidade.

De acordo com Frigotto (1991),

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social. (FRIGOTTO, 1991, p. 81).

Esse processo de produção e de reprodução da vida humana só se tornou possível historicamente por meio da Educação, pois os conteúdos que são produzidos social e historicamente são transmitidos às novas gerações (SAVIANI, 2013). Nesse contexto, a Educação Física é responsável pelo conhecimento da Cultura Corporal, entendida neste documento como objeto de estudo deste componente curricular, pois é parte da produção histórica do conhecimento acerca do movimento humano. Para Lorenzini (2013),

A Educação Física como componente curricular visa à aprendizagem do estudante no processo de apropriação e produção dos saberes escolares cujo objetivo é o desenvolvimento humano e o ensino enquanto processo de objetivação das apropriações já realizadas pelo professor, evidenciando que a formação docente precisa ser problematizada visando à instrumentalização do trabalho pedagógico. (LORENZINI, 2013, p. 88).

A Cultura Corporal como objeto de estudo, expressa e define a concepção de desenvolvimento humano, atrelada à Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, por considerar seu caráter social e cultural. Conforme explica Nascimento, “a Educação Física tem por finalidade ensinar as atividades humanas relacionadas a prática corporal” (NASCIMENTO, 2014, p. 29).

Os conteúdos contemplados no Componente Curricular de Educação Física busca garantir aos bebês e crianças o acesso às variadas formas de conhecimentos, relativos às práticas corporais, para possibilitar a análise e a compreensão da realidade nas quais estão inseridos. A esse respeito, Silva e Cavazzotti (2017) argumentam:

A Cultura Corporal é um conjunto de práticas corporais criadas pelos indivíduos, portanto, é uma parcela da cultura que deve ser assimilada pelos alunos de uma forma que faça com que esses indivíduos compreendam a essência que “movimenta” essas práticas corporais de maneira geral e particular. (SILVA; CAVAZZOTTI, 2017, p. 705).

É necessário compreender que o movimento, em uma perspectiva social e cultural, não ocorre de forma natural, mas faz parte do processo de humanização dos sujeitos. Os bebês e as crianças não nascem sabendo saltar, rolar, girar e trepar. Essas são habilidades humanas que são desenvolvidas a partir do trabalho pedagógico intencional. Assim como, a Coordenação Motora, Coordenação Viso-motora, Óculo-manual, entre outras, devem ser conquistadas pelas crianças por meio dos conteúdos da Cultura Corporal.

Para tanto, é importante distinguir os movimentos humanos que fazem parte do cotidiano das crianças daqueles que compõe o acervo cultural da humanidade, resultantes de um processo histórico de desenvolvimento e transformados em conteúdos escolares. O movimento, neste componente curricular, está para além da sua execução espontânea, ou seja, para trabalhar com os conteúdos da Cultura Corporal, não basta mexer-se, pelo contrário, esse movimento deve ser pensado a partir de motivos e objetivos a serem alcançados.

A Educação Física como componente curricular na Educação Infantil contribui para o processo de humanização dos sujeitos na medida em que promove o acesso às formas mais desenvolvidas de conhecimento da Cultura Corporal e assim possibilita a criação de novos conhecimentos, a partir da atividade humana de produção e de reprodução da cultura. Martineli, Fugi e Mileski (2009) asseveram:

Nesta perspectiva, a atividade produtora permitirá a criança memorizar as experiências acumuladas no decorrer de sua vida e essas experiências darão as condições para que novas combinações possam ser criadas, ou seja, para que a atividade criadora aconteça. (MARTINELI; FUGI; MILESKI, 2009, p. 253).

Nesse sentido, esse componente curricular possibilita ampliar e qualificar a leitura de mundo da criança, pois a compreensão da realidade objetiva não se dá apenas no mundo das ideias, mas também a partir dos sentidos e da experimentação. Além disso, oferece condições de desenvolvimento para além da coordenação dos movimentos, e incide no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tais como o pensamento, a imaginação, a linguagem, memória, entre outros.

Os conteúdos da Educação Física têm suas raízes em atividades humanas prático-utilitárias, desenvolvidas pelo homem a partir de suas necessidades e da produção do seu trabalho. No entanto, assim como a Arte, muitos desses conteúdos se tornaram não utilitários. Isso não quer dizer que eles não tenham utilidade, mas sim que, com o passar do tempo, foram ressignificados nas práticas sociais e nas relações sociais. Conforme argumenta Nascimento (2014),

Parte das relações que hoje estão objetivadas como relações do jogo ou da arte já existia na prática social, na atividade de trabalho, como relações **simples** e **indiferenciadas**. Quando elas passam a ser destacadas e desenvolvidas em seus próprios conteúdos e formas, permite-se a criação de **novas** atividades humanas. Esse processo ocorre quer porque determinadas ações perdem diretamente sua função prático-utilitária (caso, por exemplo, de instrumentos de trabalho como o arco e a flecha, que passaram a ser secundários, a partir do momento em que a caça ou a guerra são realizadas com arma de fogo) quer por poderem desenvolver – ainda na atividade produtiva – os seus próprios conteúdos internos (casos de algumas danças, que vão perdendo a função religiosa e se aproximando de “um puro divertimento”). As ações huma-

nas podem transformar-se de ações práticos-utilitárias a ações não utilitárias. (NASCIMENTO, 2014, p. 63).

É necessário enfatizar que a Cultura Corporal não está descolada da totalidade da realidade concreta e objetiva de vida dos sujeitos. Entendendo que o significado do movimento é dado pela cultura, a Educação Física se justifica no Currículo Escolar da Educação Infantil como um Componente Curricular responsável por propiciar aos bebês e crianças o acesso aos conhecimentos da Cultura Corporal desde a primeira etapa da Educação Básica, transformando a relação com os movimentos de forma qualitativa. Nesse sentido, são importantes as considerações de Taffarel, Teixeira e D'Agostini (2005):

[...] A construção do mundo da cultura se dá pelas relações de trabalho mediado pela técnica e pelo conhecimento, que por sua vez são passados de geração a geração pelo que chamamos de educação. Portanto, é fundamental compreender que o acervo das práticas corporais é uma construção humana e que a Educação Física é a possibilidade de acessar e ampliar esse conhecimento. (TAFFAREL; TEIXEIRA; D'AGOSTINI, 2005, p. 30).

Para tanto, é necessário anular a ideia de que a Educação Física é apenas um espaço de atividade recreativa e assumi-la como um componente curricular que requer, como todos os outros, planejamento, intencionalidade, objetivos claros e definidos, encaminhamentos metodológicos adequados, para que contribua de forma qualitativa na humanização das crianças.

Objetivo Geral

O trabalho pedagógico no ensino da Educação Física visa a garantir à criança apropriar-se das características do movimento humano e desenvolver o domínio voluntário e consciente dos movimentos corporais, por meio de ações lúdicas intencionais, em situações que permitam desafios, destrezas, imitações e criações, na relação consigo mesmo e com o outro, colaborando com o processo de humanização dos bebês e crianças.

Encaminhamentos Teórico-Metodológicos

Desde a vida intrauterina, o movimento faz parte do desenvolvimento humano. Primeiramente, apresenta-se no bebê como algo involuntário e por reflexo e posteriormente, à medida que a criança tem contato com o mundo social e cultural, na relação com seus pares, esse movimento começa a adquirir formas humanas, historicamente estabelecidas. Portanto, o movimento não está solidificado em bases biológicas e naturais, nem mesmo é mecânico e técnico. Ele deve ser compreendido, na Educação Física como a Cultura Corporal de uma sociedade, ou seja, como conhecimento construído histórico e socialmente pela humanidade,

que precisa ser apropriado pelas crianças desde a mais tenra idade. Para Rodrigues et al. (2019),

[...] ensinar as diferentes manifestações da cultura corporal implica compreendê-las para além das aparências, nas múltiplas dimensões que as constituem: conceitual, histórica, estética, técnica, filosófica, ambiental, cultural, científica. De forma que o processo de ensino-aprendizagem possa, em grande medida, romper com a aparência esvaziada das manifestações que acaba por expressar a atual organização societária e a realidade caótica e fragmentada em que nos situamos. (RODRIGUES et al., 2019, p.19).

A prática pedagógica no Componente Curricular de Educação Física, na Educação Infantil, está pautada na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse sentido, a ação pedagógica deve garantir o acesso aos conhecimentos da Cultura Corporal considerando cada período de desenvolvimento, de modo que os bebês e as crianças passem do não domínio para o domínio desses conhecimentos, compreendendo que não existe uma separação de corpo e mente, haja vista que o sujeito é um ser único e se desenvolverá em sua totalidade.

Ao pensar a prática pedagógica, é necessário considerar a tríade: conteúdo – forma – sujeito, conforme já enunciado nos Pressupostos Pedagógicos deste documento. Isso significa que, ao elencar o conteúdo, é necessário compreender quem é o sujeito a quem se pretende ensinar e suas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento. Bem como, selecionar as formas mais adequadas para garantir a apropriação dos conteúdos por esses sujeitos.

Nesse processo de planejamento, os elementos de tempo e de espaço devem ser considerados como fatores que influenciam e colaboram com a aprendizagem e com o desenvolvimento dos alunos. Conforme apontam Lazaretti e Mello (2017),

Assim, a organização do espaço e do tempo com finalidade nas aprendizagens de bebês e crianças não podem ser aleatórias e espontâneas, ou seja, realizadas de forma rotineira. Elas precisam que o olhar do professor seja muito seletivo e apurado sobre as necessidades de aprendizagem de cada criança, demonstrando saber quem é a criança que ocupará aquele espaço e utilizará dele e dos objetos que o compõem. (LAZARETTI; MELLO, 2017, p. 73).

Sendo assim, na organização do planejamento de ensino da Educação Física, é necessário que, além dos elementos mencionados, exista uma articulação entre os eixos do próprio componente, bem como com os demais componentes curriculares. Por exemplo, os eixos BRINCADEIRAS E JOGOS, DANÇA e GINÁSTICA, devem articular-se de maneira que trabalhem o movimento em sua totalidade, de forma contextualizada com a realidade dos alunos. Para exemplificar, apresenta-se nas Figuras 1, 2 e 3, um encaminhamento na área externa, em que a professora e os alunos, por meio de uma ação lúdica, realizam uma brincadeira de roda. Nesse encaminhamento, identificam-se os conteúdos dos três eixos envolvidos: em Jogos e Brincadeiras, a Organização e Orientação Espacial; em Dança, as Manifestações Culturais com

as brincadeiras de roda; em Ginástica o Movimento Expressivo, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades como coordenação motora ampla e equilíbrio.

Figura 1: Brincadeira de Roda a partir de uma ação conjunta.



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Pedro Dambros (2019).

Figura 2: Ação de Ensino desenvolvida na área externa.



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Pedro Dambros (2019).

Figura 3: Crianças brincando de roda com autonomia.



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Pedro Dambros (2019).

No primeiro ano de vida do bebê, na atividade de Comunicação Emocional Direta com o Adulto, o movimento começa a ganhar significado a partir da relação com pessoas mais experientes. Nesse período, o bebê começa a ter domínio dos seus movimentos, a se expressar na tentativa de se comunicar e a manipular objetos disponibilizados e oferecidos a ele, ampliando a sua relação com os adultos, com outras crianças e com o mundo.

A ação pedagógica precisa considerar que é o adulto que organizará e conduzirá todas as tarefas e as ações direcionadas aos bebês, tendo em vista suas possibilidades motoras. Além disso, por meio da ação antecipadora, direcionada pela linguagem, o adulto apresentará os conhecimentos da Cultura Corporal e provocará necessidades e novos interesses no bebê. Nessa direção, os conteúdos dos eixos de Brincadeiras e Jogos, Dança e Ginástica serão trabalhados a partir da ação conjunta intensa com o adulto, que, além de planejar os encaminhamentos, organizar os recursos, espaços e tempos, precisará ser parceiro integral do aluno, realizando as atividades junto a ele e, por vezes, fazer por ele, agindo como modelo de ação.

As figuras a seguir ilustram uma possibilidade de encaminhamento em que o espaço é organizado com obstáculos com a finalidade de promover desafios corporais nos bebês, que devem ser executados com auxílio e supervisão constante do adulto. Esse

encaminhamento pode ser evidenciado no Conteúdo de Práticas Corporais de Aventura, no eixo Jogos e Brincadeiras.

Figura 4: Práticas de destrezas corporais com bebês.



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Criança Feliz (2019).

Figura 5: Possibilidades de práticas corporais de aventura.



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Criança Feliz (2019).

Outra situação é brincar com edredons ou cobertas. Nessa brincadeira, o professor, ao puxar a criança sentada ou deitada no cobertor pelo chão, propicia um movimento, com intuito de desenvolver o equilíbrio nas diferentes posições. Neste encaminhamento é possível observar o conteúdo Estruturação Corporal, no eixo Ginástica, bem como o Movimento Expressivo, já que a partir da ação conjunta criança-adulto, causará uma reação expressiva no aluno que pode ser observada e significada pela adulto. É importante salientar que esses encaminhamentos metodológicos se articulam com a rotina escolar e muitos dos elementos mediadores fazem parte do dia a dia da instituição, por isso, faz-se necessário esclarecer a função social dos objetos.

Figura 6: Ações que possibilitam comunicação e interação.



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Professora Vicentina Guisso (2018).

Figura 7: Diferentes organizações dos grupos de criança.



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Professora Vicentina Guisso (2018).

Figura 8: Brincadeira que promovem o desenvolvimento.



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Professora Vicentina Guisso (2018).

As cantigas de roda e os brinquedos cantados devem fazer parte do repertório e do planejamento do professor nesse período. Tais encaminhamentos se materializam no conteúdo

Manifestações Culturais, no eixo de Dança. Quando o adulto canta e brinca com essas músicas, juntamente com as crianças, seja de forma coletiva ou individual, estabelece um vínculo afetivo único e contribui para o desenvolvimento de outros componentes curriculares como Língua Portuguesa e Arte. A música “Cadê, cadê?” é uma possibilidade de trabalho com o conteúdo Imitação como Forma de Expressão, no eixo da Dança, em que o professor canta para a criança, olho no olho, realizando gestos, como ilustrado nas imagens a seguir:

Figura 9: Comunicação criança-adulto e o trabalho com expressão.



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Professora Leonides Ezure, 2019.

Cadê, cadê?

Cadê, cadê o palhacinho?
 Cadê, cadê, o palhacinho?
 Acho!
 Escondeu!
 Cadê, cadê o _____
 Cadê, cadê o _____
 Acho!
 Escondeu!

Figura 10: Brinquedo cantado no trabalho pedagógico com bebês.



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Prof. Sílvia Gomes Fabro (2019)

Após o primeiro ano de vida, aproximadamente entre 1 e 3 anos de idade, se as condições de ensino forem adequadas, emerge e se desenvolve a Atividade Principal Objetal-Manipulatória, ou seja, nas crianças manifesta-se um interesse maior pelos objetos, suas características e funções sociais, e a comunicação com os adultos permanece como linha secundária. Nesse período, os alunos adquirem grandes marcos no desenvolvimento motor: destaca-se a aquisição da marcha, na qual o aluno começa a perceber o mundo de outra maneira, bem como os movimentos começam a ganhar mais domínio, ficando cada vez mais precisos e condicionados. Como destacam Chaves e Franco (2017),

Neste período do crescimento, constatamos que há um considerável desenvolvimento motor da criança e a conquista da marcha ereta possibilitará maior autonomia na exploração do ambiente e uma transformação na maneira de ela relacionar-se com o adulto. A criança não precisa esperar, passivamente, pela presença do outro; ela pode dirigir-se a ele e ir ao seu encontro. A partir dessas novas possibilidades, desenvolve-se a atividade objetal manipulatória. (CHAVES; FRANCO, 2017, p. 122).

Nesse momento, as crianças têm a possibilidade de uma maior exploração do espaço, alcance dos objetos, iniciando um desenvolvimento da autonomia individual e uma maior relação com as crianças da mesma faixa etária. Esse contexto de desenvolvimento precisa ser considerado no planejamento do ensino da Educação Física, no qual a ação lúdica caracteriza-se como fator importante para o desenvolvimento psíquico. Os eixos Brincadeiras e Jogos,

a Dança e a Ginástica podem ser abordados de forma cada vez mais complexa, na medida em que são inseridos encaminhamentos que promovam em conjunto com os alunos a tomada de decisão, resolução de problemas, desenvolvendo a autonomia, atrelada à execução de movimentos de maneira cada vez mais adequada.

Após o domínio da marcha, o aluno pode ser desafiado a outras possibilidades motoras, já dentro de um contexto imaginário, como vivenciar o desafio de atravessar um rio para

Figura 11: Brincadeira com elementos da prática circense



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Professora Aracy Lopes Pompeu (2019).

procurar o lobo, passando por obstáculos que desenvolverão seus movimentos. A seguir, observa-se nas figuras encaminhamentos que provocam necessidade do aluno passar por obstáculos, utilizando-se arcos e cordas, em um primeiro momento, a criança necessitará do auxílio do professor, para posteriormente realizar sozinha. Destaca-se aqui o conteúdo de Práticas Circenses, no eixo da Ginástica, em que esses encaminhamentos dão origem à corda bamba e ao manuseio de arcos.

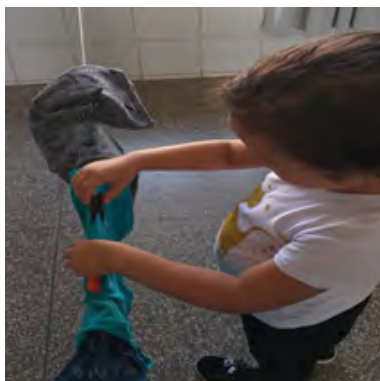
O trabalho com os objetos e as suas funções está latente nessa idade, assim, os conteúdos da Educação Física podem ser abordados nesse contexto, juntamente com outros componentes curriculares, por meio de uma situação lúdica, na qual possui sentido e significado para a criança, estabelecendo relação com a prática social humana. Analisando as figuras que se seguem, observa-se que as crianças brincam de estender suas roupas. O movimento que é realizado com os dedos para prender as roupas com o grampeo desenvolve a Coordenação Motora Fina e a Óculo-manual, em um contexto de brincadeira que envolve o conteúdo de Organização e Orientações Espaciais, no eixo Brincadeiras e Jogos.

Figura 12: Possibilidades de práticas circenses com crianças pequenas.



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil São Francisco (2018).

Figura 13: Possibilidade de desenvolvimento motor a partir da brincadeira.



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Dra. Zilda Arns Neumann (2019).

Figura 14: Movimento para além da reprodução mecânica.



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Dra. Zilda Arns Neumann (2019).

Figura 15: Brincadeiras que envolvam elementos culturais.



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Professora Felisbina Bittencourt (2019).

Figura 16: Brincadeiras coletivas com regras.



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Professora Silvia Gomes Vieira Fabro (2019).

Os encaminhamentos que envolvem a participação coletiva com regras podem ser inseridos nesse período de desenvolvimento de forma gradativa. Brincadeiras como dança da cadeira, coelho sai da toca, corre cotia, rabo de gato, como destaca a Figura 16, devem ser exploradas de formas diferenciadas para que não fiquem longas e garantam a participação de todos.

No período de aproximadamente 4 a 6 anos, a criança muda sua atenção, passando da centralidade dos objetos para as ações que os adultos realizam com eles. Nessa perspectiva, as Brincadeiras de Papéis Sociais, têm como uma das principais conquistas o autocontrole da conduta, pois, em nome da brincadeira, por meio de uma ação lúdica, a criança começa a abdicar de suas vontades imediatas, regulando seu comportamento e tomando consciência de suas ações. Para Martineli, Fugi e Mileski (2009),

Em toda situação imaginária no brinquedo há regras, mas não regras que sejam previamente formuladas e mudam durante o jogo, mas sim as que tem origem na própria situação imaginária; ou seja, quando a criança está representando o papel da mãe, ela obedece as regras do comportamento maternal. O papel que a criança representa e a relação dela com um objeto originam-se das regras. (MARTINELI; FUGI; MILESKI, 2009, p. 254).

O trabalho com os conteúdos do componente curricular de Educação Física, nesse período de desenvolvimento, precisa considerar a capacidade da criança em ampliar seu repertório de movimentos voluntários e condicionados, por meio de situações lúdicas que lhe atribuem significados, como no encaminhamento sugerido anteriormente, no qual os alunos brincam de estender roupas. A partir desse período, novos elementos devem ser inseridos na realização da brincadeira, no sentido de complexificar as ações das crianças. Enquanto na

atividade anterior a ênfase estava na ação de estender roupa, neste momento volta-se para a função social da atividade de estender roupa, ou seja, o aluno assume o papel realizado pelo adulto.

Figura 17: Brincadeiras com recursos e regras flexíveis



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Nilce Leite Sperança (2019).

O trabalho com brincadeiras e jogos que envolvem regras podem ser cada vez mais complexificados, e aqueles já conhecidos pelos alunos podem ser propostos de formas diferentes. Veja o exemplo da lógica da brincadeira do coelho sai da toca sendo encaminhada com recursos diferentes.

As figuras que seguem demonstram um encaminhamento utilizando bambolês. Todas as crianças participam do encaminhamento, ora passando pelo túnel de arcos, necessitando domínio de seus movimentos motores, ora segurando o arco, de forma que precisa dominar sua ação con-

siderando a ação do outro que passa pelo túnel, envolvendo, portanto, o conteúdo Ações Corporais de Oposição, no Eixo Jogos e Brincadeiras.

Figura 18: Desafio que exige o controle da sua ação junto a ação do outro.



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Vicentina Guisso (2018).

Figura 19: Brincadeira coletiva em espaço externo.



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Vicentina Guisso (2018).

Figura 20: Uso do bambolê como recurso auxiliar.



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Vicentina Guisso (2018).

As brincadeiras também podem ter regras flexíveis, o professor pode solicitar a participação das crianças na discussão das regras que serão adotadas, podendo contribuir com opiniões e sugestões para modificar a brincadeira ou o jogo que será realizado. Uma possibilidade de encaminhamento é o professor, em círculo com os alunos, conduzir uma história em que eles participam, realizando os movimentos solicitados no enredo, conforme demonstrado nas

figuras, Assim, na medida em que a criança compreende a brincadeira, ela pode modificá-la, atribuindo novas regras, criando outros enredos e propondo outros finais.

Figura 21: Possibilidade de brinquedo cantando em grupo.



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Leonides Ezure (2019).

Figura 22: Crianças acompanham com gestos uma história narrada pelo professor.



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Leonides Ezure (2019).

Figura 24: Possibilidade de práticas corporais desafiantes.



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Leonardo Chevinski (2019).

Pensando no movimento, na Cultura Corporal, é necessário refletir sobre as práticas corporais para além do desenvolvimento mecânico do corpo. Podem-se criar situações vinculadas às práticas corporais realizadas na prática social, por lazer, esporte, aventura, bem como, por saúde. Observa-se, nas Figuras 23 e 24, um exemplo do conteúdo Prática Corporais de Aventura, no eixo de Brincadeiras e Jogos, que evidencia uma prática corporal desafiante: a escalada.

No momento do planejamento e na execução dos planos de aula, é importante estabelecer ações de ensino que favoreçam o aprendizado e o desenvolvimento dos bebês e crianças. Isso envolve pensar em estratégias que incluam a todos, para que participem ativamente, até mesmo com questionamentos e sugestões, evitando atividades em que precisem esperar muito para chegar sua vez, como longas filas e circuitos longos que participam apenas um por vez. É possível elaborar encaminhamentos simultâneos para manter todos em atividade.

Figura 23: Brincadeira com práticas corporais de aventura.



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Passos para Vida (2019).

Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem da Educação Infantil

O trabalho pedagógico a ser desenvolvido no componente curricular de Educação Física deverá considerar os pressupostos teóricos e metodológicos deste documento e ser organizado a partir dos eixos: BRINCADEIRAS E JOGOS, DANÇA e GINÁSTICA, considerando os conteúdos e objetivos de aprendizagem elencados para cada um deles.

Brincadeiras e Jogos

O processo de humanização preconiza que a criança conheça e se aproprie do mundo, não apenas pelo pensamento, mas a partir da percepção dos sentidos. Assim, o desenvolvimento do psiquismo está articulado ao desenvolvimento do corpo e das habilidades que são próprias do homem. Nesse sentido, o eixo Brincadeiras e Jogos garante o desenvolvimento humano, na medida em que proporciona ao bebê e à criança utilizar os movimentos ao mesmo tempo em que brinca e joga.

Arce e Duarte (2006) agregam à discussão ao afirmarem que

[...] a brincadeira, tanto quanto qualquer outra experiência social, requer a mediação do adulto, que assume um papel organizativo na trajetória de apropriação e objetivações realizadas pela criança. É por meio desta mediação que ela, ao brincar, integra física, emocional e cognitivamente a complexa atividade social. Portanto, ao brincar a criança reproduz as relações sociais e as atividades dos adultos num processo de exteriorização determinante de mudanças qualitativas em suas personalidades. Brinca não apenas porque é divertido, embora também o seja; mas o faz, acima de tudo, para atender a um dos mais fortes apelos humanos. (ARCE; DUARTE, 2006, p. 40).

O eixo de Brincadeiras e Jogos deve contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores desde o Infantil, por meio da aquisição e do desenvolvimento das habilidades motoras. Destaca-se que esse eixo trata do trabalho pedagógico a ser realizado desde os bebês até a idade pré-escolar, ou seja, difere-se da atividade principal da idade pré-escolar, a Brincadeira de Papéis Sociais.

Os conhecimentos desse eixo serão inseridos no decorrer do processo de desenvolvimento de bebês e crianças, a partir de critérios de aprendizagem, ou seja, de objetivos estabelecidos, bem como da periodização do desenvolvimento infantil. Dessa forma, alguns conteúdos serão trabalhados no decorrer da Educação Infantil, sendo diferenciados de acordo com as condições de aprendizagem da criança. Por exemplo, o bebê não está em condições de realizar jogos com regras, mas precisa ser inserido em ações pedagógicas com brincadeiras que desenvolvam os conteúdos elencados para essa faixa etária.

Sendo o jogo o ponto de partida para conhecer a forma de organização social de uma cultura, essa ferramenta é fundamental para aquisição da autonomia da criança. No desenvolvimento do trabalho pedagógico com crianças entre um e três anos de idade, ainda se faz necessária a inserção do jogo com regras por meio de uma ação lúdica, que pode ser uma música, uma obra da Literatura Infantil ou uma situação imaginária. As Brincadeiras e os Jogos

têm valor social, cultural e pedagógico, sendo que o foco pedagógico principal do jogo são as regras flexíveis e a diversidade de materiais que estimulam o desenvolvimento da criatividade dos alunos. Huizinga (1993) define o jogo

como uma atividade de ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. (HUIZINGA, 1993, p. 33).

Nesse sentido, para crianças de 4 e 5 anos, o jogo é um elemento de mediação entre o aluno e a aprendizagem, que será organizado e orientado pelo professor. Nesse processo de aprendizagem propiciado pelos conhecimentos deste eixo, os alunos realizam trocas de experiências, tornando possível o desenvolvimento do controle da conduta. O jogo não é uma atividade livre na qual qualquer coisa pode acontecer, mas uma atividade com uma finalidade e um resultado a serem atingidos, contendo funções e normas sociais de conduta e de ações do aluno no ato de jogar. É uma atividade social que permite interagir com o mundo. Na compreensão de Martineli, Fugi e Mileski (2009),

Os jogos e as brincadeiras podem, com as mediações necessárias, serem conteúdos importantes para promover o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil. Por isso, os professores de Educação Física, ao trabalharem com crianças à luz da Teoria Histórico-cultural, devem pensar em possibilidades de ensino que envolvam situações imaginárias a partir do brincar, valorizando o cotidiano infantil e social, e enriquecendo a cultura corporal. (MARTINELLI; FUGI; MILESKI, 2009, p. 257).

Essas são as considerações essenciais a serem priorizadas pelo professor na organização dos conteúdos a serem trabalhados neste eixo.

Os conteúdos a serem abordados neste eixo são:

Ações corporais de oposição: é o controle do movimento do próprio corpo, para atingir a um objetivo e/ou impedir que o outro atinja o objetivo dele (aceitar a desafiar-se corporalmente). Ao criar uma situação de oposição, podem estar envolvidas outras pessoas, objetos, espaços e tempo, com atividades de ataque e de defesa, movimentos coletivos coordenados a fim de atingir o mesmo objetivo, disputas de territórios e de objetos.

Organização e orientação espacial: é a capacidade de situar-se, orientar-se e movimentar-se em um espaço, tendo como referência a própria criança, objetos e outras pessoas.

Organização e orientação temporal: é situar-se e movimentar-se em um determinado tempo, compreendendo sua passagem e duração, considerando o seu próprio ritmo e o ritmo do outro durante a realização dos jogos e brincadeiras.

Práticas Corporais de Aventura: são práticas que visam desenvolver a destreza corporal em ambientes desafiadores. Na Educação Infantil, essas práticas se materializam por meio de ações de ensino que possibilitam o controle dos movimentos corporais.

Esses conteúdos devem propiciar o desenvolvimento das habilidades motoras, tais como: **Equilíbrio** (noção de distribuição do peso do corpo em relação ao centro de gravidade,

que pode ser trabalhada estática e dinamicamente); **Coordenação motora ampla** (capacidade de controle dos movimentos que utilizam grandes músculos, permite a possibilidade de contrair grupos musculares diferentes de uma forma independente); **Coordenação motora fina** (capacidade de usar de forma eficiente e precisa os pequenos grupos musculares, produzindo assim movimentos delicados e específicos); **Coordenação viso-motora** (visão que orienta a ação motora como um todo); **Coordenação óculo-manual** (movimentos executados pelas mãos e coordenados pela visão) **Coordenação óculo-pedal** (movimentos executados com os pés e coordenados pela visão) a partir de um trabalho intencional e planejado com Brincadeiras e Jogos.

Dança

A Dança no contexto da Educação Física contribui para o desenvolvimento da criança, das capacidades motoras, afetivas e emocionais e, ao mesmo tempo, amplia as possibilidades de assimilação e produção cultural (ALVES; BOENO; DANTAS, 1999). Ademais, os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem da Dança possibilitam desenvolver a criatividade, a partir das experiências e de vivências que os alunos têm acesso. Conforme pontua Vigotski (2018),

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento [...] a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando igualmente possível a criança artística, a científica e a técnica. (VIGOTSKI, 2018, p. 15-16).

Na condição de conhecimento, a Dança contribui para a demonstração representativa de vários aspectos da vida do homem, que a utilizou como forma de exibir suas qualidades físicas e de expressar os seus sentimentos, por isso, a dança tem características tanto lúdicas quanto ritualísticas (OLIVEIRA, 2001).

Na Educação Física, a Dança deve ser abordada não apenas com o intuito de reprodução de coreografias ou dos movimentos, mas necessita ser contextualizada social e historicamente. Nesse ínterim, Verderi (2009) destaca:

A dança na escola, associada à Educação Física, deverá ter um papel fundamental enquanto atividade pedagógica e despertar no alunado uma relação concreta sujeito-mundo. Deverá propiciar atividades geradoras de ação e compreensão, favorecendo a estimulação para ação e decisão no desenrolar das mesmas, e também reflexão sobre os resultados de suas ações, [...]. (VERDERI, 2009, p. 58).

A Dança possibilita o desenvolvimento da expressão e da comunicação por meio do corpo. Todavia, é importante destacar que não é qualquer movimento que pode ser considerado objeto deste eixo, ou seja,

[...] uma ação corporal executada ao som de uma música não é, em si, uma expressão da atividade de Dança, do mesmo modo que “imitar algo” não é, em si, uma expressão da atividade Mímica. Para se constituir como uma expres-

são do objeto de criação de uma imagem artística, uma atividade particular precisa encarnar em sua estrutura a ação explícita de **organizar as ações corporais com o fim de produzir uma forma cênica**. (NASCIMENTO, 2014, p. 136, grifos no original).

Assim, o trabalho pedagógico com este eixo deve favorecer a expressividade corporal, a criatividade, a espontaneidade por meio dos movimentos e a possibilidade de formação de um ser crítico em suas formas de pensar, agir e sentir. Ou seja,

Corpos que dançam em salas de aula são os mesmos que atravessam ruas, passam fome, apaixonam-se, envelhecem. Portanto, os saberes da dança a serem trabalhados em sala de aula são necessariamente atrelados aos cotidianos sociais dos alunos, pois estão também atrelados a suas corporeidades. (MARQUES, 2010, p. 141).

Os conhecimentos deste eixo precisam permitir que os bebês e as crianças brinquem com o movimento e com os sons que o corpo pode produzir. Desse modo, é necessário utilizar danças que respeitem o desenvolvimento do psiquismo, os ritmos e as características do pensamento infantil. Nesse viés, o professor pode oportunizar que os bebês e crianças criem movimentos ao imitar animais e simulem situações para além das coreografias prontas.

Para o bebê, cabe ao professor direcionar os encaminhamentos e realizar as mediações pedagógicas com brinquedos cantados e cantigas de roda, como também outros gêneros musicais para explorar o Ritmo, considerando que o aluno desenvolverá sua Expressão Corporal por meio da relação e da significação do adulto.

A criança de com idade entre 1 a 3 anos está em um processo intenso de aquisição da linguagem e de capacidades motoras, possibilitando-lhe agir com mais autonomia nos conteúdos que envolvem a Dança. Já na idade pré-escolar, em que há maior domínio dos movimentos, bem como maiores possibilidades criativas e imaginárias das crianças, os conteúdos da Dança devem promover possibilidades de criação e acesso às formas de arte já desenvolvidas pelo homem.

Nessa direção, para as crianças do Infantil IV e V, o professor pode organizar situações coletivas de manifestações culturais, com a possibilidade de interação entre as crianças, em duplas, trios e grupos maiores. Além disso, é fundamental propiciar às crianças possibilidades de pesquisa e de criação de movimentos diferentes dos apresentados pela professora, permitindo a articulação com outras linguagens (música, teatro, literatura, entre outras).

Reitera-se, ainda, que a Dança é uma forma de linguagem artística, portanto, também é um eixo do componente curricular de Arte, e mesmo que na Educação Física o foco seja os diferentes movimento corporais, ambos os eixos se complementam e se articulam.

Os conteúdos a serem trabalhados no eixo Dança são:

Ritmo: é um movimento ordenado que está presente em todas as atividades humanas e se manifesta em todos os fenômenos da natureza.

Expressão estética e artística: é uma linguagem corporal, que contempla também a expressão facial, na qual o ser humano transmite a sua forma de expressar os sentimentos,

emoções, sensações e pensamentos. Por meio da expressão corporal, a criança adquire a imagem global de seu corpo e a consciência do seu eu.

Manifestações culturais: fazem parte do acervo cultural da dança e podem se materializar em brinquedos cantados (canções infantis, geralmente compostas por letras simples e seguidas por gestos divertidos e dinâmicos, sendo uma manifestação da cultura do movimento humano) e Cantigas de roda (brincadeira comumente em círculo, na qual as crianças aprendem cantando, dançando, brincando e desenvolvendo movimentos corporais de acordo com o ritmo da música, apresentando melodias e coreografias simples). Existem também variações, como os brinquedos de roda assentada, de fileira, de marcha, de palmas, de pegar e de esconder. Pode-se destacar ainda as seguintes opções: Escravos de Jó, Linda Rosa Juvenil, Ciranda Cirandinha, A Canoa Virou, Corre Cotia; Brincadeira da Estátua, dentre outras.

Imitação e criação como forma de expressão: é a imitação de elementos naturais e culturais que envolvem a mímica, a dramatização e a encenação, e criam possibilidades de desenvolver a imaginação e criação dos alunos.

Ginástica

A Ginástica está presente no processo de desenvolvimento da humanidade, assumindo características próprias em cada período histórico, sendo ela resultado das transformações sociais, políticas e econômicas. Como um dos eixos da Educação Física, tem como objetivo principal possibilitar ao aluno o conhecimento do seu próprio corpo, explorar os seus limites e descobrir novas possibilidades significativas.

De acordo com o Soares et al. (1992),

[...] pode-se entender a ginástica como uma forma particular de exercitação onde, com ou sem o uso de aparelhos, abre-se a possibilidade de atividades que provocam valiosas experiências corporais, enriquecedoras da cultura corporal das crianças, em particular, e do homem, em geral. (SOARES et al., 1992, p. 77).

Neste documento, a concepção da Ginástica está pautada na compreensão historicizada do conhecimento humano, ou seja,

A ginástica historicizada tem como singularidade a ação gímnica¹, o desafio relacionado com a exercitação das próprias ações corporais, trabalhadas individualmente ou em grupos, com diferentes objetivos, sentidos e significados, relacionados: à educação cuja expressão mais desenvolvida é a educação escolar; à saúde; ao lazer; ao trabalho competitivo ou demonstrativo, dentre outros, expressos nas exercitações corporais traduzidas em necessidades, motivações e interesses humanos. (LORENZINI, 2013, p. 228-229).

Partindo da ideia de Martineli, Fugi e Mileski (2009), “ao mesmo tempo em que as crianças brincam, elas executam movimentos da ginástica que foram transmitidos nas relações

1 “A ação gímnica requer do sujeito toda a sua atenção e concentração visando conhecer e praticar a exercitação em si mesma, desnuda, interagindo consigo mesmo e com outros, no espaço e tempo de reflexão e intervenção pedagógica” (LORENZINI, 2013, p. 232).

sociais de geração em geração” (MARTINELLI; FUGI; MILESKI, 2009, p. 256). Deve-se considerar que esses movimentos podem ser desenvolvidos desde o bebê, com a atividade conjunta do adulto, brincando de rolar, de transpor obstáculos, além de iniciar o andar de maneira correta, entre outras possibilidades.

Apesar dos movimentos da Ginástica, aparentemente serem julgados como naturais, na prática pedagógica é necessário afastar-se desse entendimento e oportunizar ações que propiciem para as crianças o enriquecimento desses movimentos. Na idade entre 1 e 3 anos tem-se um período de grande desenvolvimento do domínio motor; nesse caso, a Ginástica pode colaborar para que esse ocorra de maneira qualitativa, por meio de ações pedagógicas que favoreçam a aprendizagem.

No infantil IV e V, o trabalho com os conteúdos de Ginástica possibilita ao aluno desafiar-se corporalmente, permitindo uma maior relação com seu próprio corpo, criando possibilidades de maior domínio sobre ele. A prática da Ginástica envolve elementos fundamentais que constituem o desenvolvimento da humanidade, os quais estão relacionados a seguir na forma de conteúdos e se articulam entre si e com os demais eixos selecionados para compor este componente curricular:

Práticas circenses: são manifestações da cultura popular que culminaram em um acervo de movimentos e de recursos específicos que hoje são evidenciados na prática da Ginástica, por meio de movimentos pré-acrobáticos. Destaca-se o arco, o tecido, os malabares e os movimentos do trapézio, dos saltos, dos giros, das cambalhotas, dentre outros.

Movimento expressivo: é comunicar-se por meio de gestos e de movimentos associados ao corpo e ao rosto com a presença de ritmos, sons e músicas, de forma que transmita uma mensagem, um sentimento, uma ideia e contribua com o desenvolvimento da sensibilidade artística.

Estruturação corporal: é o domínio das funções e das ações desenvolvidas pelo corpo, bem como do conhecimento das partes que constituem e estruturam o corpo humano, permitindo à criança dominar seus movimentos de forma consciente.

Esses conteúdos propiciam o desenvolvimento de capacidades motoras de andar, correr, chutar, lançar, trepar, escorregar, rastejar, galopar, rolar, girar, saltar, saltitar, balançar, embalar por meio dos conteúdos da Cultura Corporal, que são evidenciados a partir das práticas humanas de movimento historicamente acumuladas.

A Ginástica é o eixo que possibilita ao aluno desenvolver habilidades motoras, destreza, postura e equilíbrio, ampliando a consciência sobre si mesmo e sobre os movimentos que executa, dotados de significados/sentidos construídos culturalmente. Os conteúdos principais inerentes a este eixo são de destreza corporais no que tange às formas mais desenvolvidas de movimento (NASCIMENTO, 2014). Dessa forma, cabe ao professor, ao planejar os conteúdos de Educação Física, desde os bebês até a idade Pré-escolar, analisar todos os conteúdos dos eixos, de forma que os conhecimentos da cultura corporal não se fragmentam, mas se articulem.

EDUCAÇÃO FÍSICA - INFANTIL

EIXO	CONTEÚDO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
BRINCADEIRAS E JOGOS	Ações corporais de oposição	(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos. (CVEL.EI00EF01) Deslocar-se para alcançar objetos ou pessoas em um determinado espaço e tempo.
	Organização e orientação espacial	(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos. (CVEL.EI00EF02) Perceber pessoas e objetos em um determinado espaço, partindo do próprio corpo.
	Organização e orientação temporal	(CVEL.EI00EF03) Participar de práticas corporais a partir de cantigas de roda que envolvam ritmos lentos e rápidos.
	Práticas corporais de aventura	(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes. (CVEL.EI00EF04) Controlar o corpo em diferentes superfícies e suportes a fim de equilibra-se para alcançar a posição de marcha.
DANÇA	Ritmo	(CVEL.EI00EF05) Vivenciar situações de exploração de ritmos com o próprio corpo por meio da imitação do adulto.
	Expressão estética e artística	(CVEL.EI00EF06) Perceber sua imagem frente ao espelho, visualizando diferentes expressões faciais.
	Manifestações culturais	(CVEL.EI00EF07) Apreciar músicas infantis de diferentes ritmos.
	Imitação e criação como forma de expressão	(CVEL.EI00EF08) Reproduzir sons de animais a partir de imagens ou brinquedos.
GINÁSTICA	Práticas circenses	(CVEL.EI00EF09) Vivenciar diferentes formas de deslocar-se no espaço, conforme suas possibilidades motoras.
	Movimento expressivo	(CVEL.EI00EF10) Expressar-se corporalmente a fim de estabelecer uma comunicação com o professor: bater palmas, bater os pés, piscar.
	Estruturação corporal	(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos. (CVEL.EI00EF11) Apontar partes do corpo em situações lúdicas e de Rotina.

EDUCAÇÃO FÍSICA – INFANTIL I

EIXO	CONTEÚDO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
BRINCADEIRAS E JOGOS	Ações corporais de oposição	(CVEL.EI01EF01) Participar de brincadeira e jogos coletivos que exigem controle de movimentos (de lançar, chutar, apreender objetos, entre outros).
	Organização e orientação espacial	(CVEL.EI01EF02) Identificar a localização de objetos e pessoas nos diferentes espaços escolares.
	Organização e orientação temporal	(CVEL.EI01EF03) Perceber as velocidades de rápido-lento nas atividades lúdicas, movimentando-se.
	Práticas corporais de aventura	(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa. (CVEL.EI01EF04) Vivenciar brincadeiras com obstáculos que permitam transpor sobre eles.
DANÇA	Ritmo	(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias. (CVEL.EI01EF05) Vivenciar diferentes possibilidades de movimentos com ritmos e músicas.
	Expressão estética e artística	(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos. (CVEL.EI01EF06) Realizar diversos movimentos corporais e faciais presentes em músicas e brincadeiras.
	Manifestações culturais	(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes. (PR.EI01EF01) Participar de brincadeiras e cantigas típicas envolvendo os nomes das crianças da sua convivência.
	Imitação e criação como forma de expressão	(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais. (CVEL.EI01EF07) Dramatizar pequenas histórias infantis por meio de gestos e sons.

GINÁSTICA	Práticas circenses	(CVEL.EI01EF08) Controlar a postura na execução de movimentos (rolar, saltar, girar, entre outros).
	Movimento expressivo	(CVEL.EI01EF09) Reproduzir coreografias que envolvam movimentos corporais e faciais.
	Estruturação corporal	(EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso. (CVEL.EI01EF10) Nomear as partes do corpo em situações lúdicas e de rotina.

EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL II

EIXO	CONTEÚDO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
BRINCADEIRAS E JOGOS	Ações corporais de oposição	(CVEL.EI02EF01) Controlar seus movimentos em brincadeiras de disputa de objetos e territórios.
	Organização e orientação espacial	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas. (CVEL.EI02EF02) Orientar-se no espaço em relação aos objetos e às pessoas, nas diferentes direções contidas nas brincadeiras e jogos.
	Organização e orientação temporal	(CVEL.EI02EF03) Perceber variações de velocidade (lento-rápido) e de sucessão de acontecimentos (antes-durante-depois) por meio de movimentos, jogos, música e histórias infantis.
	Práticas corporais de aventura	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios. (CVEL.EI02EF04) Vivenciar brincadeiras que possibilitem movimentos corporais desafiantes.
DANÇA	Ritmo	(CVEL.EI02EF05) Participar de situações coletivas de dança, executando gestos e movimentos a partir de músicas infantis e brinquedos cantados. (CVEL.EI02EF06) Reproduzir sons e movimentos com o próprio corpo e objetos a partir de cantigas infantis.
	Expressão estética e artística	(CVEL.EI02EF07) Expressar-se com a voz e com o corpo utilizando cantigas e cirandas. (CVEL.EI02EF08) Nomear sentimentos, emoções e ideias com movimentos faciais.
	Manifestações culturais	(CVEL.EI02EF09) Imitar movimentos corporais em cantigas, rimas, lendas, parlendas ou outras situações lúdicas.
	Imitação e criação como forma de expressão	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras. (CVEL.EI02EF10) Reproduzir movimentos coordenados de acordo com diferentes gêneros musicais.
GINÁSTICA	Práticas circenses	(CVEL.EI02EF11) Vivenciar brincadeiras com obstáculos que permitam desafiar-se corporalmente.
	Movimento expressivo	(CVEL.EI02EF12) Transmitir sentimentos/emoções de acordo com os conteúdos das cantigas infantis.
	Estruturação corporal	(CVEL.EI02EF13) Reconhecer sua imagem corporal e do outro no espelho ou por meio de fotos.

EDUCAÇÃO FÍSICA - INFANTIL III

EIXO	CONTEÚDO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
BRINCADEIRAS E JOGOS	Ações corporais de oposição	<p>(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.</p> <p>(EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras com a orientação de um adulto.</p> <p>(CVEL.EI03EF01) Controlar seus movimentos corporais de forma simultânea aos movimentos de colegas, com a finalidade de atingir objetivos coletivos em brincadeiras e jogos.</p>
	Organização e orientação espacial	<p>(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.</p> <p>(CVEL.EI03EF02) Deslocar-se no espaço a partir de comandos do professor e de outros colegas a partir de situações lúdicas.</p> <p>(CVEL.EI03EF03) Descrever o espaço e os elementos que os compõe em jogos e brincadeiras que envolvam orientação verbal.</p>
	Organização e orientação temporal	<p>(CVEL.EI03EF04) Distinguir as velocidades lentas e rápidas a partir da representação de outras crianças em ações lúdicas.</p>
	Práticas corporais de aventura	<p>(CVEL.EI03EF05) Participar de jogos e brincadeiras que envolvam o deslocamento de alturas (subida e descida).</p>
DANÇA	Ritmo	<p>(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.</p> <p>(CVEL.EI03EF06) Criar diferentes sons e movimentos com o próprio corpo e com objetos.</p>
	Expressão estética e artística	<p>(CVEL.EI03EF07) Expressar sensações, sentimentos, desejos e ideias que vivencia e observa no outro por meio da linguagem corporal (gestos, expressões faciais).</p> <p>(CVEL.EI03EF08) Dramatizar pequenas histórias infantis.</p>
	Manifestações culturais	<p>(CVEL.EI03EF09) Participar de brincadeiras que envolvam rimas, lendas, parlendas, cantigas que envolvam movimentos corporais livres ou coordenados.</p> <p>(CVEL.EI03EF10) Reproduzir cantigas de roda popularmente conhecidas na região.</p>
	Imitação e criação como forma de expressão	<p>(CVEL.EI03EF11) Encenar músicas infantis e pequenas histórias.</p> <p>(CVEL.EI03EF12) Reproduzir com o próprio corpo e com objetos sons naturais e culturais.</p>

GINÁSTICA	Práticas circenses	<p>(CVEL.EI03EF13) Conhecer elementos da prática circense, vivenciando suas possibilidades de manipulação.</p> <p>(CVEL.EI03EF14) Controlar a postura corporal durante a execução de movimentos de rolar, saltar, saltitar e girar durante situações imaginárias.</p>
	Movimento expressivo	(CVEL.EI03EF15) Reproduzir sons e movimentos de animais, elementos e fenômenos da natureza.
	Estruturação corporal	<p>(CVEL.EI03EF16) Identificar as partes do corpo, diante do espelho, observando suas dimensões e características específicas.</p> <p>(CVEL.EI03EF17) Reproduzir o esquema corporal utilizando recursos tridimensionais.</p>

EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL IV

EIXO	CONTEÚDO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
BRINCADEIRAS E JOGOS	Ações corporais de oposição	<p>(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.</p> <p>(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.</p> <p>(CVEL.EI04EF01) Controlar seus movimentos em relação ao movimento das outras crianças em jogos e brincadeiras (pega-pega, esconde-esconde, coelhinho sai da toca, entre outros).</p> <p>(CVEL.EI04EF02) Compreender e aceitar as regras das brincadeiras.</p>
	Organização e orientação espacial	<p>(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas</p> <p>(CVEL.EI04EF03) Deslocar seu corpo no espaço a partir do comando de colegas em situações lúdicas.</p> <p>(CVEL.EI04EF04) Participar da organização da sala de aula, percebendo mudanças e permanências dos objetos móveis.</p>
	Organização e orientação temporal	<p>(CVEL.EI04EF05) Compreender comandos que envolvam a passagem do tempo (antes, agora e depois).</p> <p>(CVEL.EI04EF06) Participar de jogos e brincadeiras com contagem de tempo.</p>
	Práticas corporais de aventura	<p>(CVEL.EI04EF07) Dominar os movimentos do corpo em práticas corporais desafiantes.</p> <p>(CVEL.EI04EF08) Conhecer práticas de aventura urbanas e da natureza e reproduzir seus movimentos em brincadeiras.</p>

DANÇA	Ritmo	<p>(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.</p> <p>(CVEL.EI04EF09) Criar sons lentos e rápidos, utilizando seu próprio corpo e objetos.</p>
	Expressão estética e artística	<p>(CVEL.EI04EF10) Comunicar emoções, sentimentos, sensações e ideias.</p> <p>(CVEL.EI04EF11) Associar sentimentos com expressões faciais e corporais.</p>
	Manifestações culturais	<p>(CVEL.EI04EF12) Vivenciar cantigas de roda e brinquedos cantados que possibilitem a organização em diferentes grupos de crianças (em dupla, em pequenos grupos e coletivamente).</p>
	Imitação e criação como forma de expressão	<p>(CVEL.EI04EF13) Recriar movimentos de espetáculos de dança.</p> <p>(CVEL.EI04EF14) Comunicar-se por gestos, em situações de brincadeiras, buscando transmitir uma mensagem.</p>
GINÁSTICA	Práticas circenses	<p>(CVEL.EI04EF15) Conhecer os personagens envolvidos com a prática circense, representando suas funções.</p> <p>(CVEL.EI04EF16) Dominar movimentos de cambalhota, rolamento, saltos e giros.</p>
	Movimento expressivo	<p>(CVEL.EI04EF17) Interpretar movimentos orientados pelo professor a fim dos colegas adivinharem.</p> <p>(CVEL.EI04EF18) Representar corporalmente situações que envolvam a interpretação de sentimentos e emoções.</p>
	Estruturação corporal	<p>(CVEL.EI04EF19) Vivenciar diferentes possibilidades de alongamento do corpo.</p> <p>(CVEL.EI04EF20) Compreender o esquema corporal, identificando suas partes, relacionando com a de seus colegas.</p>

EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL V

EIXO	CONTEÚDO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
BRINCADEIRAS E JOGOS	Ações corporais de oposição	<p>(CVEL.EI05EF01) Dominar as ações corporais em situações de oposição em relação a outras crianças e objetos.</p> <p>(CVEL.EI05EF02) Participar de jogos e brincadeiras de disputas de territórios.</p>
	Organização e orientação espacial	<p>(CVEL.EI05EF03) Perceber o lugar que o seu corpo e de outras crianças ocupam no espaço.</p> <p>(CVEL.EI05EF04) Posicionar seu corpo no espaço, por meio de orientações de localização, a partir de pontos de referência.</p>
	Organização e orientação temporal	<p>(CVEL.EI05EF05) Perceber a passagem do tempo durante jogos e brincadeiras com marcação de tempo de diversas formas (número de palmas, de passos, minutos do relógio).</p>
	Práticas corporais de aventura	<p>(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.</p> <p>(CVEL.EI05EF06) Aceitar desafios que envolvam ações corporais, propiciando a percepção de segurança.</p>

DANÇA	Ritmo	<p>(CVEL.EI05EF07) Criar sons e gestos utilizando o próprio corpo, associado a objetos em atividades artísticas.</p> <p>(CVEL.EI05EF08) Produzir movimentos culturais a partir de músicas de diferentes ritmos.</p>
	Expressão estética e artística	<p>(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.</p> <p>(CVEL.EI05EF09) Expressar-se corporalmente com base em movimentos de dança de diferentes culturas.</p> <p>(CVEL.EI05EF10) Representar por meio de movimentos enredos de histórias infantis, criando gestos e sons.</p>
	Manifestações culturais	<p>(CVEL.EI05EF11) Participar de brincadeiras que envolvam músicas infantis, cantigas de rodas e brinquedos cantados, criando movimentos para representá-la.</p>
	Imitação e criação como forma de expressão	<p>(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.</p> <p>(CVEL.EI05EF12) Criar movimentos e gestos, utilizando várias partes do corpo para que seus colegas imitem.</p>
GINÁSTICA	Práticas circenses	<p>(CVEL.EI05EF13) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo, a partir do deslocamento de diferentes formas, utilizando-se de músicas e histórias.</p>
	Movimento expressivo	<p>(CVEL.EI05EF14) Expressar sentimentos e emoções a partir de movimentos corporais em brincadeiras e jogos.</p>
	Estruturação corporal	<p>(CVEL.EI05EF15) Nomear os lados do corpo, identificando direita e esquerda em situações lúdicas.</p> <p>(CVEL.EI05EF16) Representar o esquema corporal por meio de desenho livre em superfícies amplas.</p>

Avaliação

A avaliação da aprendizagem do componente curricular aqui apresentado pauta-se na concepção de avaliação já elencada neste documento. Em especial, na Educação Infantil, a avaliação da aprendizagem é um desafio porque se refere ao sujeito bebê e à criança. Assim, é necessário um processo avaliativo constante, acompanhado pelo professor, conforme previsto na legislação educacional vigente.

Na Educação Física, a avaliação não deve estar vinculada apenas à execução de movimentos, mas também considerar todos os aspectos elencados nos encaminhamentos metodológicos, pois a avaliação deve ser coerente com a prática pedagógica trabalhada diariamente com as crianças.

O que direcionará o olhar da avaliação do professor serão os Objetivos de Aprendizagem elencados para cada conteúdo, sendo que, a partir de ações pedagógicas planejadas e direcionadas, será oportunizado aos alunos alcançá-los. Ressalta-se que a avaliação é um processo contínuo que sinaliza para o professor como seus alunos estão se apropriando dos conhecimentos trabalhados, para, posteriormente, avançar ou redimensionar a prática pedagógica. Conforme defende Luckesi (2014),

Então, a avaliação é a parceira de cada um de nós, em nossa ação, seja ela qual for, para chegarmos ao melhor resultado. Atua como o “grilo no ouvido de Pinóquio”, indicando o que está satisfatório e o que não está satisfatório, sinalizando cuidados necessários se desejamos chegar ao resultado desejado. (LUCKESI, 2014, p.192-193).

Contudo, tratar de avaliação significa tratar do acompanhamento do processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos, pautando-se em instrumentos de observação e de registros para evidenciar o trajeto do trabalho pedagógico realizado pela criança de forma individual, pelo professor e pelo coletivo de crianças.

Ainda no que tange ao conteúdo da Educação Física, é importante recorrer a diversos instrumentos. Com os bebês, é fundamental a observação sistemática do seu desenvolvimento, bem como considerar a possibilidade das crianças avaliarem e reavaliarem as suas produções nas turmas do Infantil IV e V. Em outras palavras,

Pensar a criança como sujeito ativo de seus processos, aprendizagens e desenvolvimento, implica em olhá-las como capaz e competente na conquista de suas capacidades pela aquisição de habilidades, e como construtora de estratégias na busca de satisfação de seus desejos. No entanto, para isto, **precisamos nos colocar como agentes que constroem condições favoráveis às interações das crianças, de modo que estas possam realizar sua atividade exercendo a autonomia que já conquistaram, de movimentação, das relações cognitivas ou no âmbito afetivo, das relações manifestas com seus pares e adultos.** (MAGALHÃES; EIDT, 2019, p. 207, grifos nossos).

Reitera-se que cabe ao professor registrar as ações, com a finalidade de avaliá-las e replanejá-las, sempre apoiadas na atividade lúdica, considerando a especificidade do

sujeito da Educação Infantil. Portanto, a avaliação deve ser adequada ao conteúdo trabalhado, às ações pedagógicas e aos objetivos de aprendizagem.

Referências

ALVES, M.; BOENO, A.; DANTAS, M. Dança corpo e representações. **Revista Conexões: educação, esporte, lazer**, Campinas, v.1, n.2, p. 97-107,1999.

ARCE, A; DUARTE, N. **Brincadeiras de papéis sociais na Educação Infantil**: as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**: versão final. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**. V. I. Educação Infantil. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

CHAVES, M.; FRANCO, A. F. F. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 109-126.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. et al. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991, Cap. 6 p. 69-90.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva. 1993.

LAZARETTI, L. M.; MELLO, M. A. Entre ações e emoções: o primeiro ano de vida do bebê e a singularidade da prática educativa. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente/SP, v. 28, n. 3, p. 64-82, Set./Dez. 2017. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5149>> Acesso em: 5 de maio de 2019.

LORENZINI A. R. **Conteúdo e método da educação física escolar**: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Metodologia Crítico-Superadora no trato com a ginástica. Tese [Doutorado em Educação], Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil. **Interacções**, 2014, n. 32, p. 191-201. Disponível em: <<https://doi.org/10.25755/int.6361>> Acesso em: 06 out. 2020.

MAGALHÃES, C.; EIDT, N. M.(org.) **Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2019

MARQUES, I. A. A. **Linguagem da Dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARTINELLI, T. A. P.; FUGI, N. C.; MILESKI, K. G. A Valorização do Brinquedo na teoria histórico-cultural: aproximações com a Educação Física. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE), v. 13, n.2, Jul/Dez/2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a07.pdf>> Acesso em: 27 jun. 2019.

NASCIMENTO, C. P. **A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, V. M. de. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares de educação física para a educação básica**. Curitiba, 2008.

RAMOS, J. J. **Os Exercícios Físicos na História e na Arte do Homem Primitivo aos nossos dias**. São Paulo: Ibrasa, 1982.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, M. B.; CAVAZOTTI, M. A. Contribuições da Educação Física escolar para o desenvolvimento psíquico do ser humano: primeiros apontamentos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 2, p. 689-707, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n2.8298>>. Acesso em: 06 out 2020.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

RODRIGUES, A. T. et al. **O Ensino da Educação Física na Educação Infantil: reflexões teóricas e relatos de experiência com a cultura corporal na primeira etapa da Educação Básica**. Curitiba: Editora CRV, 2019.

TAFFAREL, C. N. Z.; TEIXEIRA, D. R.; D'AGOSTINI, A. Cultura corporal e território: uma contribuição ao debate sobre reconceptualização curricular. **Motrivência**, Ano XVII, n. 25, p. 17-35, Dez/2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/%25x>>. Acesso em: 06 out. 2020.

VERDERI, E. B. L. P. **Dança na escola: uma abordagem pedagógica**. São Paulo: Phorte, 2009.

VYGOSTSKII, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico livro para professores**. Tradução e revisão técnica Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2018.

Referências Consultadas

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: Uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo: Editora Mackenzie. Ano 1, n. 1, p 73-81, 2002.

BREGOLATO, R. A. **Cultura Corporal da Ginástica**. 2º ed. São Paulo: Ícone, 2006.

CALDERÓN, A. I.; BORGES, R. M. Avaliação Educacional: Uma abordagem à luz das revistas científicas brasileiras. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**. v. 6, n. 1, p. 167-183, 2013. Disponível em: <<https://revistas.uam.es/riee/article/view/3849>>. Acesso em: 06 out. 2020

DAOLIO, J. **Educação Física Brasileira: Autores e atores da década de 1980**. Campinas: Papyrus, 1998.

DARIDO, S. C. **Caderno de Formação: formação de professores didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

DARIDO, S. C. A avaliação em educação física escolar: das abordagens à prática pedagógica. Seminário de Educação Física Escolar, 5., 1999, São Paulo. **Anais...** Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo, 1999, p. 50-66.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DINIZ, J.; AMARAL, S. C. F. A avaliação na educação física escolar: uma comparação entre as escolas tradicional e ciclada. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 241-258, jan./mar. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.22456/1982-8918.2085>>. Acesso em: 06 out. 2020.

DITTRICH, D. D. et all. Educação Física escolar: cultura, currículo e conteúdo. **Educar em Revista**, Curitiba: n. 16, p. 81-98, 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.207>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vygostsky. **Cadernos Cedex**, Campinas, vol 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

FRIZZO, G. F. E. Objeto de estudo da Educação Física: as concepções materialistas e idealistas na produção do conhecimento. **Motrivivência**, ano XXV, n. 40, p. 192-2016, jun/2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/2175-8042.2013v25n40p192>>. Acesso em: 06 out. 2020.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. Porto Alegre, Artmed Editora, 2013.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2002.

GORINI, M. A. G.; SOUZA, N. A. de. Avaliação da aprendizagem: a construção de uma proposta para a educação física. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 18, n. 36, jan./abr. 2007.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KUNZ, E. **A transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí, RS: Unijuí, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem na Escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador, BA: Malabares, 2005.

MARINHO, I. P. **Educação Física, Recreação, Jogos**. 2. ed. São Paulo: Cia Brasil, 1971.

PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. **Educação Física e a Organização Curricular: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio**. 2. ed. Londrina: Eduel, 2010.

CLAUPER, D. A. C.; LEITE, J. O.; MARTINS, C. P.; RODRIGUES, T. R. Educação Física na Educação Infantil: Reflexões à luz da pedagogia histórico-crítica. In: RODRIGUES, T. R. **O Ensino de Educação Física na Educação Infantil: reflexões teóricas e relatos de experiência com a Cultura Corporal na primeira etapa da educação básica**. Curitiba: CRV, 2019.

SANT'ANNA, I. M. **Por que Avaliar? Como avaliar? Critérios e Instrumentos**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, W. dos; MAXIMIANO, F. de L. Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 883-896, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32892013000400006>>. Acesso em: 06 out. 2020.

SANTOS, W. dos; MATHIAS, B. J.; MATOS, J. M. C.; VIEIRA, A. O. Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-218, jan./mar. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.22456/1982-8918.46895>>. Acesso em: 06 out. 2020.

SARAIVA, M. D. Elementos para uma concepção do ensino de dança na escola: a perspectiva da educação estética. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 157-171, 2009. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/540>>. Acesso em: 06 out. 2020.

SOUZA, E. P. M. de. **Ginástica Geral: uma área de conhecimento da Educação Física**. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.

VENÂNCIO L.; CARREIRO E. A. Ginástica. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Org.). **Educação Física na escola: Implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GEOGRAFIA

Histórico

A Geografia, como conhecimento vinculado às experiências dos sujeitos em suas relações com os espaços-tempos em que vivem, existe desde os primeiros grupos humanos. Segundo Claval (2010), antes de ser um conhecimento sistematizado, construído e transmitido com base em certas regras e valores aceitos na ciência moderna, a Geografia e o raciocínio geográfico que lhe dá aporte foram, e, são conhecimentos diretamente vinculados à vida dos homens e das mulheres em suas relações com os diversos espaços e tempos nos quais viveram e vivem, produziram e produzem.

Saber onde estavam as fontes de água, os animais e os víveres, como esses se alteravam ao longo das estações do ano e dos mais diversos tempos e espaços, como e onde construir seus abrigos e/ou moradias são aspectos que compõem desde muito tempo os conhecimentos e os raciocínios geográficos, fundamentais à existência humana. Para Giroto (2015), o “[...] raciocínio geográfico pode ser concebido como a capacidade de estabelecer relações espaço-temporais entre fenômenos e processos, em diferentes escalas geográficas” (GIROTO, 2015, p. 72).

Historicamente, o raciocínio geográfico esteve presente nos mais diversos contextos, em situações de conquistas de territórios, lutas para a manutenção dos distintos grupos políticos e econômicos no poder, desempenhando papel importante nas relações geopolíticas mundiais.

Como ciência, a Geografia teve seus contornos constituídos no século XVIII e início do XIX, frente a um contexto histórico marcado pela necessidade de construção e fortalecimento da identidade nacional e unificação dos diferentes territórios em torno dos Estados-Nação na Europa, sobretudo na França e Alemanha, além de outros países em que a burguesia tinha se tornado a classe social hegemônica. Nessa conjuntura, a escola constituiu-se em um espaço estratégico para a reprodução de discursos e práticas sociais, a fim de atender aos interesses que visavam à consolidação do Estado Nacional, condição para a intensificação, o fortalecimento e a reprodução das relações mercantis nos e com os territórios.

A partir do século XIX, é possível verificar dois momentos fundamentais no que tange à produção do conhecimento geográfico científico: primeiro o da inserção da Geografia no sistema de ensino, juntamente com as instituições modernas elementares e a consequente criação de cursos superiores, voltados, especialmente, ao atendimento da demanda escolar. O segundo momento ocorre em meados dos anos 1970, caracterizado como sendo de crítica e ruptura, com análises que abordavam a apropriação e a produção dos espaços, como a ocultação das contradições a eles inerentes, comumente identificadas como Geografia Tradicional, elaborada com base nas demandas do processo de colonização e na expansão do capital nos vários continentes.

Uma parte significativa dos geógrafos evoca a atenção para as contradições intrínsecas à produção excludente dos territórios nas sociedades capitalistas. Essa crítica conduz ao rompimento com o modelo de ensino que desconsiderava essa leitura dos espaços geográficos. É importante destacar que o movimento à Geografia posta nos sistemas de ensino em vários países a partir da década de 1970 não ocorreu de forma linear e tampouco substituiu totalmente as abordagens tradicionais.

A despeito de sua relevância no processo de produção do conhecimento, a Geografia Crítica foi assumida por grupos de educadores que tinham como horizonte uma ciência com o objetivo de desvendar as contradições socioterritoriais e transformar os espaços geográficos em uma perspectiva fundada na justiça social.

No Brasil, a Geografia como componente curricular instituiu-se no início do século XIX, inicialmente no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, primeira capital brasileira. Na sequência, incorporou-se ao Currículo das demais instituições do país. Segundo Cavalcanti (1998), nesse momento histórico, o objetivo era, sobretudo, a construção e o fortalecimento da ideologia do nacionalismo patriótico, postura identificada por muitos como Geografia Tradicional. Cavalcanti reforça que a Geografia, nessa época, foi direcionada para a “[...] transmissão de dados e informações sobre os territórios do mundo em geral e dos países em particular” (CAVALCANTI, 1998, p. 18).

A Geografia como ciência, instituída no Brasil a partir do século XIX, identificava-se com os discursos acadêmico-científicos fundados na neutralidade da produção dos conhecimentos e foi mantida nos Currículos escolares mais para ocultar as questões socioterritoriais e as consequentes contradições expressas nos espaços do que para desvendá-las. Por isso, o ensino da Geografia em todos os níveis era pautado na imparcialidade do conhecimento, privilegiava e ainda privilegia a descrição e a memorização descontextualizada dos elementos que compõem a paisagem, o que impossibilitava e impossibilita a compreensão das contradições presentes nos arranjos espaciais¹. Tal forma de conceber a Geografia desconsiderava e desconsidera o movimento e a contradição dialética, existentes nas relações sociais que são e estão materializadas no espaço.

Na segunda metade do século XX, a Geografia Tradicional entrou em crise, em função do surgimento de movimentos de crítica a essa abordagem. Essas mobilizações propuseram a superação de um ensino aliado aos interesses e à visão de mundo dos grupos hegemônicos, os quais tinham o enfoque centrado nos elementos quantificáveis e mensuráveis dos processos espaciais e, para isso, afirmavam que o trabalho educativo desse conhecimento deveria estar fundamentado na interpretação dos espaços visando à sua transformação. Por conseguinte, em contraposição à concepção tradicional de fazer, pensar e ensinar a Geografia, surgiram reflexões firmadas em pressupostos teóricos que defendiam a leitura dos espaços pautada na

1 São porções do espaço que atuam como locais de acumulação de riqueza e de pobreza. Por exemplo, metrópoles são locais onde a riqueza tem centralidade e existem em função dos espaços de produção e expropriação de excedentes que concentram a pobreza. Este conceito evidencia que a produção capitalista do espaço é desigual, sendo a pobreza a condição da existência da riqueza que produzem locais em que habitam e trabalham, respectivamente, os trabalhadores e as classes sociais hegemônicas. Este conceito auxilia a compreender que os espaços devem ser compreendidos em uma perspectiva de redes nas quais são interdependentes áreas de concentração de riquezas e de produção e expropriação dos excedentes. (MOREIRA, s.d.).

necessária inserção das relações sociais contraditórias para o entendimento dos arranjos espaciais, ou seja, consideravam que “[...] a organização e a produção do espaço são resultados de um processo histórico, no qual estão envolvidos diversos usos e classes sociais” (CASTELLAR, 2006, p. 6).

É no contexto dessa concepção que se valoriza a interpretação dos espaços de forma crítica em múltiplas escalas, desde o local, passando pelo regional ao planetário, para a compreensão de forma contextualizada e integrada. Esse movimento de crítica à Geografia ensinada também se desdobrou em reflexões, debates e produções voltados aos diferentes níveis de ensino, desde a Educação Infantil, percorrendo os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Superior.

Paralelamente, no Brasil, principalmente desde os anos 1970, foram ampliados e disseminados estudos científicos sobre a infância com base na Psicologia do Desenvolvimento, o que transformou essa fase em objeto de estudo, proporcionando assim, debates educacionais em torno da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A sociedade contemporânea, ao reservar um lugar social para suas crianças, se conscientiza que elas criam formas, dando existência aos espaços lúdicos e elaboram artefatos que materializam as concepções de infância. Procurando debater, sobretudo o estar e ser das crianças no espaço, ou seja, o modo como estão postas nas sociedades, identificando-as como seres com especificidades, realizaram-se produções de trabalhos e reflexões acerca do ensino de Geografia inerentes a esse período de vida.

Lopes (2018), a partir de suas pesquisas, ao estudar as Geografias Infantis², destacou a existência de paisagens de infância que se referem aos modos específicos como as crianças vivem e se organizam no espaço. A ideia defendida e assumida na presente proposta, tendo como base as pesquisas na área de Geografia, é que existe um meio/contexto geográfico produzido e modificado a cada momento em diferentes idades e lugares. Esse entendimento é imprescindível para o trabalho com os conhecimentos geográficos na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com Girotto (2015), desde as origens do ensino em pauta, houve um distanciamento entre a Geografia da Educação Básica e o raciocínio geográfico que foi “[...] historicamente construído, possuindo o objetivo de impedir que mais sujeitos tivessem acesso a este conhecimento considerado essencial para a reprodução das estruturas de poder em diferentes épocas, inclusive no mundo contemporâneo” (GIROTTTO, 2015, p. 77). Lopes (2018), por sua vez, defende que “[...] a Geografia como ciência, com um lugar marcado na academia, mas também como um conhecimento presente no espaço das diferentes instituições educativas têm muito a contribuir para a formação e o desenvolvimento dos alunos” (LOPES, 2018, p. 105).

Atualmente, o ensino do componente curricular Geografia não se distanciou muito daquele saber institucionalizado do século XIX, visto que os conteúdos geográficos são, muitas

² Lopes (2018) evidencia que existem contextos e territorialidades específicos desse período, dado que cada ser humano, em função do seu desenvolvimento estar baseado no trabalho, está sujeito a determinações históricas e geográficas, nelas também atuando.

vezes, apresentados de maneira fragmentada, impossibilitando ao aluno estabelecer relações entre eles, com a finalidade de compreender as ordenações espaciais, obrigando-o a memorizar os conteúdos de maneira descontextualizada. Contudo, há novas reflexões e horizontes de trabalho nas escolas, no tocante à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, é o que se intencionou demonstrar nessa breve retomada das reflexões realizadas no campo da Geografia ensinada.

Concepção do Componente Curricular

Os conhecimentos geográficos produzidos com base na materialidade das práticas sociais dos sujeitos que habitam diferentes lugares no planeta foram e são imprescindíveis à sobrevivência dos grupos humanos. Isso porque suprir necessidades básicas - como alimentar-se, proteger-se das intempéries climáticas por meio de vestimentas e da construção de moradias ou abrigos - implica a realização de trabalho nos distintos espaços, os quais vivem, o que produz as mais diversas paisagens e lugares.

A realização desses atos especificamente humanos supõe e demanda, ao mesmo tempo, a construção de conhecimentos sobre os lugares que, por sua vez, potencializam a capacidade de sobrevivência, a intervenção nos espaços, a reorganização dos arranjos espaciais, a transformação das paisagens e das relações humanas (KATUTA, 2004).

Na medida em que homens e mulheres agiram, por intermédio do trabalho, nos ecossistemas os quais viviam e do qual faziam parte, passaram a perceber, conhecer, compreender e construir representações sobre fatos, fenômenos e elementos vividos, o que permitiu a constituição de objetos, conhecimentos e técnicas, os quais viabilizaram cada vez mais a sua sobrevivência e a disseminação territorial para os locais mais longínquos e inhóspitos do planeta.

Os grupos humanos, ao criarem e recriarem socialmente as suas condições materiais de vida, nas suas relações com os espaços, vão deixando as marcas de suas ações, estabelecidas em um determinado momento histórico e modo de produção.

Dessa forma, faz-se necessário que a análise dos arranjos espaciais ou dos espaços sociais produzidos esteja associada aos conjuntos de ações efetivadas nos lugares decorrentes do trabalho humano. Assim, o **espaço, objeto de estudo da Geografia**, é compreendido como proveniente de realidades relacionais, inserido em um processo sócio-histórico e materialmente determinado pelas relações advindas de uma específica produtividade social, nesse caso, o modo de produção capitalista.

Como componente curricular, a Geografia ensinada passou por modificações provocadas por força das políticas públicas ou por exigências da própria ciência (CALLAI, 2005). A presente proposta resultou de ambos os movimentos: produzida por uma política pública de construção curricular coletiva, bem como assumiu a perspectiva teórica e metodológica fundada nas pesquisas realizadas pela Teoria Histórico-Cultural, que tem na categoria trabalho a centralidade dos processos educativos. Em função disso, os fundamentos teóricos da Geografia Crítica estão postos neste documento como referência para os processos de ensino e

de aprendizagem, pelo fato dessa corrente estudar a produção do espaço desde a perspectiva das relações contraditórias que se estabelecem entre capital e trabalho.

A Geografia, portanto, propicia estudos e pesquisas da dimensão territorial, considerando a totalidade das ações/objetos do presente/passado em suas relações e movimentos.

Assim, é imprescindível que o ato educativo, com base nos conceitos geográficos historicamente produzidos, possibilite a compreensão que os arranjos espaciais são histórica, social e geograficamente construídos, e que os seres humanos se constituem em sujeitos que produzem uma ordem socioespacial, dependendo do modo como vivem nos espaços, como os percebem, compreendem e modificam.

O ensino do referido componente curricular estrutura-se e organiza-se por meio do diálogo entre os conceitos cotidianos e científicos, produzidos mediante o trabalho (ações) e vivências dos sujeitos nos mais diversos lugares. Nesse processo, procura-se interpretar os vários arranjos espaciais por meio da observação da paisagem (O que ou quais fenômenos observados?), da orientação geográfica e da localização dos fenômenos no espaço (Onde ocorrem?), da representação gráfica e cartográfica dos fenômenos (Onde e como os fenômenos estão distribuídos?) e da explicação (Por quê? Ou que elementos explicam a distribuição?).

Desde a mais tenra idade, as crianças vivenciam e se apropriam dos espaços e lugares mediante o cuidado dos adultos, desse modo, constroem os significados que foram histórica, social e geograficamente produzidos. Assim, reproduzem ou repetem “[...] meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou [ressuscitam] marcas de impressões precedentes” (VIGOTSKI, 2018, p. 13, acréscimo nosso). Por isso, quanto mais rico em estímulos for o seu ambiente, mais amplas serão as suas experiências. Por meio da atividade combinatória ou criadora³, também reconfiguram e reconstróem esses ecossistemas e, além disso, apropriam-se de outros, criando as suas territorialidades (LOPES, 2018). Essas atividades criadoras podem e devem ser potencializadas na idade escolar pelo trabalho educativo em sala de aula. Para que ocorra a apropriação dos conhecimentos geográficos na Educação Infantil, deve-se observar a periodização do desenvolvimento humano, como exposto na fundamentação teórica deste Currículo, considerando a ludicidade como principal instrumento de ensino. Conforme enfatiza Vigotski (2018),

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e anseios da criança. [...] Todos os elementos dessa situação, é claro, são conhecidos por ela de sua experiência anterior, pois, do contrário, nem poderia criá-la. No entanto, a combinação desses elementos já representa algo novo, criado, próprio daquela criança e não simplesmente alguma coisa que reproduz o que ela teve a oportunidade de observar ou ver. É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação. (VIGOTSKI, 2018, p. 18-19).

3 Atividade do “[...] homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência pertence a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório” (VIGOTSKI, 2018, p. 15).

Pode-se afirmar que os sujeitos são reprodutores e produtores de espaços, cujos significados e lógicas são dados pelas atividades humanas realizadas nos lugares (reprodução) e também pelas ações combinatórias ou criadoras efetivadas. Cabe, portanto, aos professores organizarem processos e situações de ensino e aprendizagem para que tais sujeitos possam perceber, observar, analisar e compreender os espaços produzidos. Para Lopes (2018), “[...] na perspectiva histórico-cultural, as atividades [pedagógicas] são organizadas para que se possam criar outras criações, ressignificar sentidos, inventar, imaginar e, com isso, transformar o que todos já sabem e conhecem. Transformar-se e ser transformado” (LOPES, 2018, p. 92-93, acréscimo nosso), uma vez que a “[...] capacidade humana de criar, de saber e buscar nunca se esgota” (LOPES, 2018, p. 106).

Os estudos da Teoria Histórico-Cultural evidenciam que a vida social do sujeito, isto é, o seu conjunto de experiências, de interações sociais escolares e não escolares impulsionam as transições de seu desenvolvimento psíquico. Assim, a organização do ensino no componente curricular Geografia deve ter como referência as experiências e as interações cotidianas, com a finalidade de serem interpretadas por meio das atividades de estudo, à luz dos conceitos científicos da área, compreensão que ocorre pela apropriação dos sistemas conceituais historicamente produzidos.

De acordo com Cavalcanti (1998), a interpretação dos espaços se faz por meio da linguagem cartográfica (mapas, gráficos, tabelas, croquis, maquetes) e de outras linguagens (poesia, prosa, imagens, vídeos, entre outras). A linguagem cartográfica, por exemplo, permite verificar a localização, a ocorrência, a distribuição geográfica do fenômeno e a sua extensão, o que possibilita aos alunos, junto a outras linguagens, estabelecerem raciocínios geográficos para entenderem os diferentes arranjos espaciais por meio da utilização dos princípios geográficos apresentados mais adiante, no item sobre os encaminhamentos teóricos-metodológicos (Quadro 1), verificando os elementos que influenciaram em sua organização. Contudo, como indica Callai (2005), deve-se compreender que

[...] 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. 228).

Portanto, para que ocorra o entendimento dos arranjos espaciais, são imprescindíveis o uso e o desenvolvimento das linguagens entendidas como um conjunto de coordenadas semióticas⁴, as quais permitem a observação, a percepção e o entendimento dos arranjos espaciais, ou seja, a passagem da dimensão do vivido ao percebido e, desse para o concebido, possibilitando a elaboração de uma leitura mais complexa e sistematizada da realidade.

No tocante ao ensino da Geografia, pode-se afirmar que a dimensão territorial, fundamental nessa área do conhecimento, “[...] envolve não somente o poder de alguém ou de um grupo sobre determinado espaço, mas também o controle do deslocamento e do movimento

⁴ Conjunto de linguagens engendradas sócio-historicamente que “[...] permite aos seres humanos em um contexto espaço-temporal, por meio de uma determinada arquitetura de pensamento, se relacionarem com os outros e com o mundo” (KATUTA, 2004, p. 168).

do outro sobre esse espaço” (LOPES, 2018, p. 24). Ou seja, o entendimento do espaço supõe a compreensão dos processos que envolvem a produção dos arranjos espaciais para neles poder interferir.

Decorre disso o motivo pelo qual ensinar Geografia desde a Educação Infantil, passando pelos anos iniciais; é fundamental, pois possibilita ao sujeito “ler” o mundo por meio das práticas espaciais presentes nos territórios em que vive. Desse modo, por intermédio das atividades de ensino organizadas adequadamente pelos professores, os alunos apropriam-se dos sistemas conceituais científicos produzidos para compreenderem suas práticas espaciais, situando-as no contexto daquelas elaboradas pelos grupos humanos em diferentes territórios ao longo do tempo. Esse entendimento é a condição para a transformação das ações voltadas à produção de espaços socialmente democráticos.

Objetivo Geral

O trabalho pedagógico no ensino do componente curricular Geografia visa garantir à criança a possibilidade de vivenciar, interpretar e ampliar o desenvolvimento de conhecimentos geográficos ligados aos modos como os grupos sociais habitam no espaço e no tempo (SILVA; CABÓ, 2014).

Encaminhamentos Teórico-Metodológicos

De acordo com a abordagem expressa neste documento, pretende-se fornecer subsídios para o planejamento dos processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, considerando seus espaços e tempos. Isso significa que ensinar Geografia na Educação Infantil implica compreender a infância:

[...] em seus diferentes contextos, ou seja, como os arranjos espaciais, sociais e culturais produzem as infâncias em seus diferentes espaços e tempos e como as crianças ao se apropriarem dessas dimensões sociais, as reconfiguram, as reconstróem, e ao se criarem criam suas diferentes geografias (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p. 122).

As sociedades, por meio de seus modos de produção, incluindo suas culturas, produziram ideias e imagens sobre o significado de ser criança e, a partir dessa compreensão, destinaram um lugar social a esse sujeito, que, historicamente em sociedades adultocêntricas, sempre foi considerado como um “não ser”, ou que teria existência somente no futuro. Não por acaso, muitos ainda perguntam às crianças o que serão quando crescerem, como se elas não fossem ou não existissem no tempo presente.

Contudo, a criança se apropria das dimensões socioterritoriais produzidas anteriormente ao seu nascimento e configuram-nas e reconstróem-nas, criando diferentes Geografias.

Esse é o contexto de ensino e de aprendizagem dos conhecimentos geográficos na Educação Infantil.

A criança não é negada em sua existência social, pelo contrário, é compreendida como um ser que produz espaços constituídos pelas suas vivências no meio em que habita e, ao mesmo tempo, os influencia, na medida em que se apropriam daqueles produzidos ao longo da história humana. De acordo com Vigotski (2006),

[...] as forças do meio adquirem significado orientador graças às vivências da criança, isto é, o estudo do meio se traslada em medida significativa ao interior da própria criança e não se reduz ao estudo das conexões da sua vida (VIGOTSKI, 2006, p. 383 apud LOPES, 2016, p.246).

Para Lopes (2018), “O meio, o espaço geográfico, o tempo histórico e a cultura [...] tornam-se elementos constitutivos de cada um de nós, ao mesmo tempo em que são por nós constituídos” (LOPES, 2018, p. 47). Assim também ocorre com a criança que nasce em espaços já constituídos pelos mais diversos grupos humanos e, ao mesmo tempo, atua em sua constituição. É importante destacar que a vivência e a interpretação pela criança, sobretudo das mais novas, adquirem centralidade nos processos de ensino e de aprendizagem. Segundo Vigotski (2010), “[...] no decorrer do seu desenvolvimento a criança se apropria, transforma em suas aquisições interiores aquilo que, a princípio, era sua forma de interação externa com o meio” (VIGOTSKI, 2010, p. 698).

Para tanto, o trabalho pedagógico no ensino do componente curricular Geografia na Educação Infantil pressupõe os conhecimentos inerentes aos **Grupos Sociais e os Espaços e Tempos da Criança**, uma vez que os conteúdos são articulados, em um processo único, na perspectiva da totalidade, e organizados de acordo com a periodização do desenvolvimento do psiquismo infantil, preconizado pela Teoria Histórico-Cultural, visando a atender a forma como as turmas da Educação Infantil estão estruturadas na Rede Municipal de Ensino de Cascavel - PR.

Os primeiros conhecimentos dos grupos sociais, dos espaços e dos tempos são fundamentais para as crianças de 0 a 5 anos entenderem os lugares e os grupos com os quais convivem na maior parte do tempo, no caso o Centro Municipal de Educação Infantil e sua moradia. Neles, ocorrem as suas aprendizagens e o seu desenvolvimento como ser social. Sendo assim, a organização dos arranjos espaciais na Educação Infantil é de suma relevância, pois promove a interação da criança com outras crianças, com o adulto, com os espaços e tempos, por meio das brincadeiras e do brincar (SILVA; CABÓ, 2014).

Nesse contexto, o foco dos processos de ensino e de aprendizagem está pautado na compreensão das transformações físicas, sociais e culturais dos espaços ao longo do tempo pela intervenção dos grupos humanos. Reitera-se, com base em Callai (2005), que

[...] compreender o lugar em que se vive encaminha-nos a conhecer a história do lugar e, assim, a procurar entender o que ali acontece. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, os lugares são repletos de história e situam-se concretamente em um tempo e em um espaço fisicamente delimitado. (CALLAI, 2005, p. 236).

É imprescindível interpretar a organização do espaço como resultante das relações estabelecidas entre os grupos e seus modos de produção em diferentes espaços e tempos. Isso porque os grupos humanos vivem em um espaço e situam-se nele ocupando lugares; contudo, as relações sociais de trabalho e os arranjos espaciais que se estabelecem dependerão de uma série de fatores, sendo o modo de produção o principal.

Para as crianças da Educação Infantil, desde os bebês, é necessário que vivenciem e aos poucos percebam os diversos tipos de organizações sociais cujas relações se efetivam nelas ou em distintos lugares, em diferentes momentos, por exemplo, a família que tem no lar o seu espaço de relações predominante, os amigos, a turma de brincar todos os dias, a da escola e da vizinhança, que estão em lugares onde se relacionam socialmente. Os espaços em que as crianças vivem têm uma localização espacial e são resultantes de relações sociais.

Assim, tornam-se necessárias a vivência e a compreensão dos diferentes espaços de socialização, dos objetos que os permeiam, bem como dos papéis sociais dos sujeitos. O bebê e a criança, aos poucos, devem ser capazes de identificar e reconhecer não somente a paisagem local e o lugar em que se encontram inseridos social e territorialmente, mas também precisam conhecer a existência de outras paisagens e lugares, que expressam relações sociais distintas das quais vivenciam cotidianamente. De acordo com Lazaretti e Magalhães (2019),

[...] Pensar o espaço **para quem** e **com quem** pressupõe que é o adulto que, ao comunicar-se com esse bebê, desenvolve vínculos afetivos, impulsiona os primeiros balbucios e sons, como premissas da linguagem, e nessa comunicação emocional, origina-se a necessidade de deslocar-se, de mover-se, de rolar-se, de arrastar-se. Com isso amplia-se o conjunto de objetos de seu conhecimento, revelando suas propriedades e seu nexos. (LAZARETTI; MAGALHÃES, 2019, p. 152, grifos nossos).

Para tanto, o trabalho com os bebês deverá iniciar por meio da linguagem oral, com planejamento de situações educativas intencionais, promovendo a realização de percursos e deslocamentos, mostrando e dialogando sobre a necessidade e as finalidades das diferentes organizações espaciais, além de possibilitar que percebam cores, texturas, sons, cheiros e sabores, ou seja, as características dos lugares.

Com o processo de desenvolvimento da criança, a partir de um ano de idade, é possível explorar os arranjos espaciais da sala de aula e do sanitário, por exemplo, bem como os objetos neles existentes. Assim auxiliará a compreender que os arranjos espaciais e objetos que o compõem atendem a diferentes necessidades, porém, nem todas as salas de aula e sanitários são idênticos, pois os espaços diferem uns dos outros, dependendo das relações sociais que neles ocorrem.

Para Silva e Cabó (2014), “[...] a criança no ensino sistematizado necessita compreender em que espaço ela está, e o que e de que forma irá aprender nesse espaço” (SILVA; CABÓ, 2014, p. 3). Desse modo, é imprescindível ao professor ensinar as funções e os usos sociais dos lugares em que vive, descrevendo e conceituando o tamanho, a localização, a forma, a cor, estabelecendo a relação entre os elementos que constituem aquele arranjo espacial que diferem de outro de natureza e função social, ou, conforme for o caso, a semelhança entre os lugares e as normas sociais estabelecidas. Para tanto, é essencial que o professor organize o espaço de forma intencional, isto é,

Os estabelecimentos educacionais que ofertam a educação infantil devem priorizar a criança e promover de maneira intencional o desenvolvimento, ações de rotina como banho, troca de fraldas, alimentação, preparação e condução ao descanso são organizadas pelo professor e, se planejadas com objetivo de promover o desenvolvimento, serão enriquecidas por uma linguagem cuidadosa, em um ambiente organizado com livros, brinquedos, com presença constante de cantigas populares e música clássica. Ressaltamos, por exemplo, o desenvolvimento das ações lúdicas nesse período. Essas ações formam-se na medida em que a criança internaliza aspectos das relações sociais. O adulto irá apresentar para a criança a função do objeto, seus significados e suas possibilidades de uso. (CHAVES; FRANCO, 2016, p. 121).

Dessa forma, os primeiros conhecimentos espaciais e temporais precisam ser planejados nas ações pedagógicas e de rotina, como: recepção, lanche, almoço, higiene, trabalho educativo em sala de aula e em outros espaços do ambiente escolar. Conforme abordado por Chaves e Franco (2016), essas ações devem ser permeadas por uma linguagem intencional, cuidadosa e rica em conceitos.

A intensidade das elaborações sistêmicas dos conteúdos trabalhados com as crianças do Infantil ao Infantil III se expressará por meio da oralidade e, de acordo com a periodização, pelas representações gráficas, cartográficas ou imagéticas dos seus espaços vividos por meio da exploração de fotos e/ou imagens, massinha de modelar, maquetes, dentre outros. É importante desenvolver também atividades lúdicas como: teatro, literatura infantil, cantigas de roda e outras brincadeiras que auxiliem no trabalho educativo.

Nos processos de ensino e aprendizagem no Infantil IV e V, a sistematização dos conteúdos relativos aos arranjos espaciais estará, num primeiro momento, centrado na escala do espaço vivido e, por meio da ampliação da escala de análise, a criança passará a perceber que este espaço somente existe em suas interações com outros em função das relações estabelecidas entre os grupos humanos. É importante destacar que, para ampliar a vivência e o entendimento dos arranjos espaciais, faz-se necessário partir das relações corporais do sujeito com os espaços para, a partir daí, trabalhar a capacidade de percepção e observação, elementos fundamentais para a análise e compreensão dos arranjos espaciais.

As relações espaciais vão sendo constituídas e apropriadas na medida em que são oportunizadas possibilidades de vivência e de atuação em diferentes espaços. Isso permitirá a criança ter um conjunto de experiências e interações sociais para que possa realizar generalizações para o entendimento de outros lugares, o que supõe a aquisição de noções de lateralidade, orientação e localização geográficas. Nesse sentido, gradativamente, espera-se que a criança faça representações gráficas e cartográficas ou lide com outras linguagens imagéticas para, em seguida, realizar leituras, percebendo que o mesmo espaço vivido por ela é também vivido por outros e com outros, em diferentes tempos.

Durante o processo, o professor mediará o acesso ao conhecimento, possibilitando que a criança se aproprie das formas históricas de produção da cultura e dos espaços humanos a partir de fontes como: fotos, recortes de revistas, jornais, imagens as mais variadas, mapas, maquetes, entre outros. Por meio desses materiais, o docente deve favorecer a vivência, a percepção e a compreensão dos elementos formadores do espaço, estimulando as capacidades de observação, identificação, representação e análise dos arranjos espaciais. Além disso, pode

possibilitar a ação e a intervenção nos espaços da Instituição, bem como questionar sobre a necessidade e as finalidades das diferentes organizações espaciais, nomeando-as, mapeando-as ou representando-as de forma contextualizada, para que compreendam as inter-relações ente os arranjos espaciais, suas formas e suas funções.

O período que se estende, aproximadamente, ao longo do primeiro ano de vida é caracterizado pela necessidade de interação direta do adulto com a criança, atividade de comunicação emocional, bem como pela centralidade que os objetos e as situações têm para a criança em sua constituição intelectual. É nesse período que tem início a apropriação das formas sociais, humanas, culturais e espaciais historicamente constituídas. Em outras palavras, dá-se início a apropriação do legado histórico, social e geográfico construído pelos grupos humanos a partir da ampliação das formas de interação que a criança estabelece com os adultos e com os objetos (ELKONIN, 1998).

No primeiro ano de vida, um dado objeto tem para a criança apenas uma função limitada; todavia, com a adequada organização do ensino e o desenvolvimento psicomotor, as possibilidades de exploração desse mesmo objeto se ampliam. Ele passa não somente a ter a função na vida da criança, mas também ela faz a transferência de seu uso para diversas situações, ocorrendo, dessa forma, a ampliação de seu uso e significado.

Nesse contexto, quando a criança ouve os nomes dos membros da família, pronunciados e articulados corretamente pelo professor, e esse solicita a repetição deles, ela perceberá que existe um nome correspondente àquele determinado sujeito que se relaciona diretamente com o espaço de sua moradia. Assim, quando for requisitado que nomeie os colegas, seja em uma brincadeira de roda, vivenciará e perceberá a interação social predominante naquele contexto socioespacial e compreenderá que as relações entre os seres humanos sempre ocorrem em espaços e tempos distintos.

Ao trabalhar com esse conteúdo, por exemplo, o professor deverá: possibilitar momentos de observação do trabalho desenvolvido pelos integrantes da escola, reconhecendo-os pelo nome e pela função; estimular pequenas dramatizações, das quais a criança, após observá-las, poderá imitar os sujeitos em seus locais de trabalho; utilizar um dado vestuário visando à identificação social de quem o usa; e ouvir explicações relevantes dos membros da escola e de seus familiares.

Especificamente para o Infantil IV e V, a sistematização da compreensão dos arranjos espaciais deverá ser por meio de desenhos e registros com tentativas de escrita. Tais ações correspondem às capacidades que a criança precisa desenvolver para ler uma imagem como uma paisagem, bem como permitem a ampliação de sua capacidade de compreender os diferentes espaços, ou seja, a partir da observação, ela representa a dimensão da localização dos objetos e dos fenômenos a fim de interpretar o significado das condições geográficas, conforme os princípios do raciocínio geográfico⁵ descritos no quadro a seguir:

5 Compreender a organização dos espaços no mundo e nas práticas sociais.

Quadro 1: Princípios do Raciocínio Geográfico

Princípio	Descrição
Localização	Posição dos fenômenos na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (localização definida por coordenadas de latitude e longitude) ou relativa (localização de um lugar em relação aos outros). Por exemplo: A localização da Instituição de Ensino em relação à casa.
Distribuição	Exprime como os fenômenos se distribuem pelo espaço. Por exemplo: Como as salas de aula estão distribuídas na Instituição de Ensino? Que caminhos fazem os alimentos até chegarem nelas? Como eles são distribuídos? Como deslocar da casa até a Instituição de Ensino?
Extensão	Espaço finito ou contínuo, delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico. Por exemplo: Qual a extensão (tamanho) ou como é possível medir a sala de aula? Qual a extensão do parque? Qual a extensão do solário?
Diferenciação	Diferença do modo como os fenômenos ocorrem em distintos espaços. Por exemplo: Como as mudanças de temperatura e umidade influenciam no cotidiano dos homens e mulheres? Há mudanças de tipos de tempo ao longo do dia, dos meses e dos anos?
Conexão	Interação ou conexão de fenômenos. Por exemplo: Qual a relação entre o trânsito e os locais e horários de trabalho dos sujeitos? Qual a relação entre nuvens e chuvas?
Analogia	Identificação das semelhanças entre diferentes fenômenos geográficos que auxilia no processo de generalização e classificação. Por exemplo: Em quais aspectos as salas de aula se assemelham? O que as Instituição de Ensino têm em comum?
Ordem	Refere-se ao modo que o espaço é organizado ou aos ordenamentos territoriais dos lugares. Por exemplo: Quais são as regras e como as crianças definem a organização dos espaços do brincar? Como o espaço do refeitório está organizado? Existe uma ordem de ocupação do espaço ao longo do dia na Instituição de Ensino?

Fonte: Adaptado de Brasil (2017).

A partir da identificação dos elementos que compõem os arranjos espaciais, inicialmente apreendidos em sua dimensão paisagística, ponto de partida para o ensino e para a aprendizagem dos conhecimentos geográficos, faz-se necessário também compreender os processos que os originaram, ou seja, os elementos que explicam a organização das diversas paisagens. Nas figuras a seguir é possível visualizar diferentes arranjos espaciais:

Figura 1: Ações pedagógicas no solário



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Maria Vaz Meister (2019).

Figura 2: Ações pedagógicas no pátio interno



Fonte: Escola Municipal Maria dos Prazeres Neres da Silva (2019).

Figura 3: Ações pedagógicas na área externa



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Maria Vaz Meister (2019).

Figura 4: Ações pedagógicas em sala de aula



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Espaço e Vida (2019).

É na interação com o ambiente e com os sujeitos que nele vivem e trabalham que a criança percebe e (re)conhece a estrutura física dos diferentes elementos que compõem os arranjos espaciais, os quais têm inúmeras características, como: temperatura, cor, forma, volume, textura, extensão, localização, orientação e luminosidade. Esses espaços podem ser inicialmente apreendidos por meio das relações espaciais topológicas (dentro/fora, acima/abaixo, frente/atrás, longe/perto, avesso/direito, alto/baixo, grosso/fino, largo/estrito, entre outros). Entretanto, é importante salientar que os aspectos físicos não podem ser isolados dos sociais; faz-se necessário o entendimento que os distintos arranjos espaciais foram organizados pela ação dos grupos humanos ao longo do tempo nos mais diversos ecossistemas.

Nesse sentido, deverão ser vivenciados e observados diferentes lugares: salas de aula, pátios internos e externos da Instituição de Ensino, mostrando as crianças que as paisagens apresentam elementos diferentes e também aspectos semelhantes e comuns. As paisagens podem ser analisadas pelas mais variadas fontes de informação, por exemplo: mapas, croquis, livros (escritos e imagéticos), desenhos animados, charges, história em quadrinhos, poesias, prosas, letras de canções, filmes e outros tipos de linguagens.

Dentre as linguagens geográficas fundamentais para a implementação da proposta ora evidenciada estão a gráfica e a cartográfica, imprescindíveis na apreensão e interpretação dos ordenamentos espaciais. A despeito disso, também é relevante a utilização de outras linguagens (poesia, prosa, imagens, vídeos, entre outros) que registram as paisagens e a geográficas dos objetos e fenômenos, pois entende-se que os arranjos espaciais podem ser compreendidos por meio de diferentes linguagens, as quais permitem realizar análises.

Assim, para interpretar e elaborar mapas, é necessário um trabalho voltado às formas e às proporções. Este pode ser iniciado com a observação dos objetos, reconhecendo, representando e comparando as suas proporções e formas na sala de aula e em outros espaços. Outras questões que devem ser exploradas são a localização e a representação. Localizando objetos e fenômenos, deve-se ensinar a criança analisar e emitir parecer, além de listar o maior número de elementos que influenciaram e influenciam na constituição da paisagem estudada, pois assim terá condições de construir maquetes e representações gráficas e cartográficas que apresentem os espaços e arranjos espaciais explorados.

As crianças deverão, inclusive, conhecer e aprender os indícios ou sinais por meio dos quais, direta e indiretamente, percebe-se a localização e a orientação geográfica de um objeto ou fenômeno, como, o movimento da Terra em torno do Sol, o da Lua em torno da Terra, a direção dos ventos a partir dos objetos que movimentam, a direção da movimentação das estrelas, entre outros.

Torna-se fundamental para os processos de ensino e aprendizagem dos conhecimentos geográficos ensinar que os instrumentos são socialmente construídos. Por exemplo, é preciso que as crianças compreendam que objetos de pedra, metal, madeira, plástico, cartolina, vidro ou de outros materiais foram e são produzidos conforme o desenvolvimento técnico e tecnológico de cada sociedade, os quais, por sua vez, deixam marcas no espaço que construíram e constroem.

Outro aspecto a considerar no entendimento dos arranjos espaciais é o trabalho. As crianças reconhecem desde muito cedo que os adultos trabalham para satisfazer às suas

mais variadas necessidades, sobretudo, aquelas ligadas à sobrevivência. Ao entrar em contato com outros colegas ou mediante a sua participação em ações cotidianas, a criança se dá conta dos diferentes trabalhos realizados por homens e mulheres para obter o seu sustento. Na instituição de ensino, deve-se oportunizar o contato da criança com os mais diversos tipos de ocupações para que ela reconheça a correlação direta entre o trabalho humano e a produção dos arranjos espaciais.

Com base no exposto, buscou-se demonstrar as contribuições que o componente curricular Geografia traz para a Educação Infantil, uma vez que auxilia na construção de entendimentos científicos sobre a produção dos arranjos espaciais. Para tanto, deve-se organizar atividades desencadeadoras de aprendizagem, sempre com o planejamento prévio e objetivos bem definidos, tendo como referência a periodização do desenvolvimento da criança, ensinando a partir de ações lúdicas, jogos, brincadeiras, dramatizações, contação de histórias infantis, trabalho de campo, leitura de imagens e outras linguagens (casinha, bola, pega-pega, esconde-esconde, pular corda) que podem ser encontradas nas orientações bibliográficas e/ou podem ser criadas pelo professor.

Sendo assim, o trabalho com a Geografia na Educação Infantil presume construir os primeiros conhecimentos de espaço e tempo em cada período do desenvolvimento do psiquismo infantil. Nessa direção, o trabalho com os bebês precisará contemplar a ação conjunta, bem como a ação antecipadora do adulto com o intuito de gerar necessidade, conforme consta nos pressupostos pedagógicos.

Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem

Reitera-se que o trabalho pedagógico no ensino do componente curricular Geografia na Educação Infantil pressupõe os conhecimentos específicos dos **Grupos Sociais e os Espaços e Tempos da Criança**, uma vez que os conteúdos são articulados e estão disponibilizados de acordo com a periodização do desenvolvimento do psiquismo infantil, preconizado pela Teoria Histórico-Cultural.

Visando atender a forma como as turmas da Educação Infantil estão estruturadas, buscou-se organizar também um eixo específico para cada faixa etária, de acordo com a atividade principal preconizada pela referida teoria:

Quadro 2: Eixos específicos para cada faixa etária

Faixa Etária	Eixo	Relações
Infantil	Vivenciando as rotinas: percebendo a si e os grupos sociais.	adultos-bebês e bebês-bebês
Infantil I	Manipulação dos objetos nos espaços e o desenvolvimento da consciência na transição bebê-criança.	adultos-crianças e criança-criança
Infantil II	Manipulação dos objetos nos espaços: significados e usos sociais.	
Infantil III	Os espaços de vivência e de representação: a convivência em grupo.	
Infantil IV	Os espaços de vivência e de representação: a convivência em grupo e o controle da própria conduta.	
Infantil V	Os espaços de vivência e de representação: as relações e ações humanas e orientação consciente.	

Fonte: Elaborado pelo Grupo de Trabalho (2019).

Os quadros foram organizados com a finalidade de propiciar objetividade no desenvolvimento do trabalho pedagógico, contudo, é de fundamental importância a organização do ensino a partir da tríade do processo didático: conteúdo, sujeito e forma, conforme elucidado na fundamentação teórica deste currículo.

INFANTIL

Eixo: Vivenciando as rotinas: percebendo a si e os grupos sociais

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Reconhecimento de si, dos outros e convívio social em diferentes espaços (casa e Instituição de Ensino).	<p>(CVEL.EI00GE01) Perceber as partes do seu corpo ao vivenciar ações lúdicas e de rotina.</p> <p>(CVEL.EI00GE02) Distinguir seus familiares, educadores e outras pessoas do convívio social.</p> <p>(CVEL.EI00GE03) Expressar necessidades nas relações com pessoas do seu convívio.</p> <p>(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.</p> <p>(EI01EO02) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.</p>
Percepção e vivência do próprio corpo na interação com os espaços e adultos que o cercam.	<p>(CVEL.EI00GE04) Reconhecer seu próprio corpo por meio de sua autoimagem (espelho, fotos, nas trocas de fraldas e vestuário).</p> <p>(CVEL.EI00GE05) Distinguir pessoas ou objetos em seu campo de visão e gradativamente ao seu redor.</p> <p>(CVEL.EI00GE06) Relacionar-se com os outros, com os espaços e com os objetos por meio das intervenções dos adultos.</p> <p>(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.</p>
Interações sociais e relações espaciais.	<p>(CVEL.EI00GE07) Vivenciar as relações sociais e ordenações espaciais, observando a função e uso social dos ambientes.</p> <p>(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.</p>
Ritmos da natureza.	<p>(CVEL.EI00GE08) Conhecer os ritmos da natureza de acordo com a variação dos dias, das noites, do sol, das chuvas, do calor, do frio, do vento nas ações lúdicas e de rotina.</p>
Diferentes lugares e paisagens.	<p>(EI01ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.</p> <p>(CVEL.EI00GE09) Perceber os elementos que compõem os espaços (temperatura, cor, forma, volume, textura, extensão, localização, orientação e luminosidade, entre outros).</p>
Organização espacial.	<p>(CVEL.EI00GE10) Participar das rotinas e organizações dos diferentes espaços e tempos da escola (recepção, café da manhã, tarefas da sala de aula, lanche, parque, entre outros).</p>

INFANTIL I

Eixo: Manipulação dos objetos nos espaços e o desenvolvimento da consciência na transição bebê-criança

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Convívio social em diferentes espaços (casa e escola).	<p>(CVEL.EI01GE11) Comunicar suas necessidades nas relações com pessoas do seu convívio.</p> <p>(CVEL.EI01GE12) Distinguir seus familiares e outras pessoas do convívio social.</p> <p>(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.</p> <p>(EI01E006) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.</p> <p>(CVEL.EI01GE13) Participar das tarefas de rotina por meio de interação com criança-adulto e criança-criança.</p>
O próprio corpo nas relações espaciais.	<p>(CVEL.EI01GE14) Reconhecer seu próprio corpo por meio de sua autoimagem (espelho, fotos, nas trocas de fraldas/vestuário).</p> <p>(CVEL.EI01GE15) Explorar o seu corpo em ações lúdicas e de rotina.</p> <p>(CVEL.EI01GE16) Identificar em si e no outro as partes do corpo, reconhecendo os nomes e sua função social.</p> <p>(CVEL.EI01GE17) Deslocar-se nos diferentes espaços, identificando os objetos.</p> <p>(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.</p> <p>(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.</p>
Os arranjos espaciais: diferenças e semelhanças.	<p>(CVEL.EI01GE18) Apreciar os arranjos espaciais e reconhecer seus elementos constituintes, suas diferenças e semelhanças.</p> <p>(CVEL.EI01GE19) Identificar os arranjos espaciais durante a rotina, observando a função e uso social dos ambientes.</p> <p>(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.</p> <p>(CVEL.EI01GE20) Participar de ações coletivas, com diferentes turmas, objetos e arranjos espaciais durante a rotina.</p> <p>(CVEL.EI01GE21) Perceber as relações espaciais topológicas: dentro/fora, acima/abaixo, perto/longe, grande/pequeno.</p>
Ritmos da natureza.	<p>(CVEL.EI01GE22) Distinguir os ritmos dos elementos naturais (períodos do dia: manhã, tarde e noite; alterações de tempo ao longo do dia: ensolarado, nublado, chuvoso, quente, frio, vento, brisa, ventania, vendaval) nas ações lúdicas.</p>

INFANTIL II

Eixo: Manipulação dos objetos nos espaços, significados e usos sociais

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Convívio social em diferentes espaços (casa, Instituição de Ensino e entornos).	<p>(CVEL.EI02GE01) Reconhecer a si, os membros de sua família e demais pessoas de seu convívio social e seus respectivos papéis sociais e espaços em que atuam.</p> <p>(CVEL.EI02GE02) Compreender a função social dos diferentes espaços e suas relações.</p> <p>(CVEL.EI02GE03) Perceber a necessidade e finalidade das diferentes organizações espaciais.</p> <p>(CVEL.EI02GE04) Participar da organização dos espaços (rotina, disposição dos objetos e os instrumentos mediadores).</p> <p>(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.</p> <p>(CVEL.EI02GE05) Identificar as inter-relações dos espaços que frequenta (casa, Instituição de Ensino e entorno).</p>
As características e propriedades dos objetos e espaços.	<p>(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.</p> <p>(CVEL.EI02GE06) Descrever as características e propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre os elementos que o constituem, suas funções sociais e locais de uso.</p>
Relações espaciais topológicas, projetivas e temporais.	<p>(CVEL.EI02GE07) Participar de atividades lúdicas nos diferentes espaços da escola para a vivência e compreensão das relações espaciais topológicas: vizinhança, separação, ordem/sucessão, envolvimento/fechamento, continuidade e relações espaciais projetivas: direita, esquerda, frente e atrás, em cima e embaixo, ao lado de, entre outras.</p> <p>(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora, ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.</p> <p>(EI01ET04) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.</p> <p>(EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).</p>
Fenômenos naturais.	<p>(EI02ET02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva).</p> <p>(CVEL.EI02GE08) Reconhecer os elementos da natureza e outras fontes de informação (relevo, solo, céu, estrelas, lua, sol, nuvens, entre outros).</p>

INFANTIL III

Eixo: Os espaços de vivência e de representação: a convivência em grupo

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Organização social do espaço.	(CVEL.EI03GE01) Participar das rotinas e organizações dos diferentes espaços e tempos da Instituição de Ensino (recepção, café da manhã, tarefas da sala de aula, lanche, parque, entre outros).
Normas de convívio nos diferentes espaços.	(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos. (CVEL.EI03GE02) Vivenciar situações coletivas de convivência que exijam compartilhar brinquedos, objetos e espaços. (CVEL.EI03GE03) Distinguir as interações existentes no espaço de convívio social e suas respectivas regras e normas de convivência.
Relações espaciais topológicas, projetivas e temporais.	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora, ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas. (EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois). (EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar). (CVEL.EI03GE04) Perceber a sequência temporal e espacial em sua rotina diária: alimentar-se, realizar as tarefas, brincar, descansar, entre outros. (CVEL.EI03GE05) Compreender o agora e o depois nos diferentes momentos do cotidiano de seu grupo construindo referências espaciais para apoiar sua percepção do tempo.
Ritmos da natureza.	(EI02ET02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva). (CVEL.EI03GE06) Reconhecer os elementos da natureza explorando os espaços externos da instituição escolar incentivando a preservação do meio ambiente. (CVEL.EI03GE07) Identificar os fenômenos atmosféricos: chuva, sol, vento, nuvem, arco-íris, relâmpago, trovão, entre outros. (CVEL.EI03GE08) Realizar investigações de como os fenômenos naturais ocorrem e quais suas consequências nos lugares.
Preservação dos espaços em diferentes tempos.	(CVEL.EI03GE09) Perceber as transformações ocorridas na organização dos espaços e conhecer atividades de preservação no espaço escolar e no bairro em diferentes tempos.

INFANTIL IV

Eixo: Os espaços de vivência e de representação: a convivência em grupo e o controle da própria conduta

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
<p>Grupos sociais e seus modos de vida nos espaços e tempos.</p> <p>A organização do espaço, funções e as interações sociais.</p>	<p>(CVEL.EI04GE01) Distinguir os distintos modos de vida nos espaços e tempos.</p> <p>(CVEL.EI04GE02) Compreender que a organização dos espaços ocorre de acordo com as interações sociais e suas funções.</p>
<p>Normas de convívio em diferentes lugares e papéis sociais.</p>	<p>(CVEL.EI04GE03) Conviver com outras pessoas respeitando as diferenças e seus papéis sociais nos lugares.</p>
<p>Orientação e localização espacial.</p>	<p>(CVEL.EI04GE04) Orientar o corpo e outros objetos no espaço, usando relações espaciais topológicas e projetivas: dentro/fora, perto/longe, em cima/embaixo, ao lado, à frente, atrás, direita/esquerda, entre outras.</p> <p>(CVEL.EI04GE05) Movimentar-se no espaço, usando representações gráficas e cartográficas.</p>
<p>Semelhanças e diferenças entre os espaços e objetos.</p>	<p>(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.</p> <p>(CVEL.EI04GE06) Utilizar os espaços e objetos de acordo com a função social.</p>
<p>Fenômenos naturais e artificiais.</p>	<p>(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.</p> <p>(CVEL.EI04GE07) Descrever características dos fenômenos naturais e suas correlações (dia/noite, sol/chuva, calor/frio, vento, entre outros).</p> <p>(CVEL.EI04GE08) Reconhecer as influências dos fenômenos naturais na vida humana.</p>
<p>Os diferentes lugares e paisagens.</p>	<p>(CVEL.EI04GE09) Identificar características geográficas das paisagens dos lugares (cidade, campo, florestas, entre outros).</p>
<p>Elementos da paisagem: naturais e culturais.</p>	<p>(CVEL.EI04GE10) Descrever o trajeto de casa à Instituição de Ensino e vice-versa, relatando elementos que compõem a paisagem, distinguindo-os entre naturais e culturais.</p>

INFANTIL V

Eixo: Os espaços de vivência e de representação: as relações e ações humanas e orientação consciente

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Grupos sociais e seus modos de vida nos espaços e tempos.	(CVEL.EI05GE01) Compreender e relacionar-se com distintos modos de vida nos diversos espaços e tempos.
Necessidades humanas e distintas formas de viver e organizar o espaço e o tempo.	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir. (CVEL.EI05GE02) Conhecer os diferentes tipos de moradias e Instituições de Ensino em distintos lugares. (CVEL.EI05GE03) Perceber que os grupos humanos possuem necessidades diferenciadas a partir de distintas formas de viver no espaço e no tempo.
As interações sociais na organização e determinação das funções do espaço ao longo do tempo.	(CVEL.EI05GE04) Respeitar as formas de vida de outras crianças ou adultos, identificando costumes, tradições e acontecimentos significativos do passado e do presente. (EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade. (CVEL.EI05GE05) Identificar mudanças em sua vida, na família e na comunidade ocorridas ao longo do tempo. (CVEL.EI05GE06) Pesquisar o significado de seu nome.
Normas de convívio em diferentes lugares.	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
Características e funções dos objetos produzidos em diferentes lugares, épocas e por distintos grupos sociais.	(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades. (CVEL.EI05GE07) Descrever características e funções dos objetos: tamanho (grande, pequeno, maior, menor), peso (leve, pesado) dentre outras (cor, forma, textura). (EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças. (CVEL.EI05GE08) Diferenciar características e funções dos objetos produzidos em diferentes lugares, épocas e por distintos grupos sociais.
Ritmos e fenômenos da natureza.	(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais. (CVEL.EI05GE09) Descrever as características dos fenômenos naturais (dia/noite, sol/chuva, calor/frio, vento, entre outros) e suas influências na vida humana. (EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.

Diferentes lugares e paisagens.	(PR.EI05GE01) Reconhecer características geográficas e paisagens que identificam os lugares onde vivem, destacando aqueles que são típicos de sua região.
Características dos lugares de vivência.	(CVEL.EI05GE10) Descrever o trajeto de casa à Instituição de Ensino e vice-versa, relatando os elementos naturais e culturais que compõem a paisagem do percurso e suas modificações.
Elementos da paisagem: naturais e culturais. Qualidade ambiental dos lugares de vivência.	(CVEL.EI05GE11) Identificar os problemas ambientais nos lugares de vivência e defender ações de preservação.

Avaliação

Conforme discorrido anteriormente, o ato de avaliar está associado à concepção de ser humano, sociedade e educação. Nesse sentido, a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem do componente curricular Geografia deve ser diagnóstica, gradativa, processual e contínua, sendo de suma importância que o professor seja o orientador pedagógico e acompanhe constantemente o desenvolvimento das crianças e bebês.

Considera-se que, para avaliar, é necessário ter clara a concepção pedagógica que sustenta esta proposta de ensino. Por isso, Carneiro (2010) defende que

A avaliação na Educação Infantil consiste no acompanhamento do desenvolvimento infantil e por isso, precisa ser conduzida de modo a fortalecer a prática docente no sentido de entender que avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil implica sintonia com o planejamento e o processo de ensino. Por isso, a forma, os métodos de avaliar e os instrumentos assumem um papel de extrema importância, tendo em vista que contribuem para a reflexão necessária por parte dos profissionais acerca do processo de ensino. (CARNEIRO, 2010, p. 6).

Frente à condição de que o objeto de ensino da Geografia é o espaço e as suas relações, entende-se que o suporte que favorecerá essa compreensão é a organização do ensino a partir do eixo estruturante organizado para cada faixa etária. Esses consistem na vivência das rotinas, na manipulação dos objetos nos espaços, nos significados e nos usos sociais; nos espaços de vivência e de representação: a convivência em grupo, controle da própria conduta, as relações e ações humanas.

Tal organização estrutural possibilita ao professor e a criança, nos processos de ensino e aprendizagem, instrumentalizar, sob o crivo científico, a apreensão das organizações das paisagens, bem como considerar as transformações que ocorrem nesses espaços a partir das necessidades humanas que se inter-relacionam.

Conforme as necessidades e as intencionalidades da prática docente, os instrumentos de avaliação podem ser constituídos por: análises e discussões periódicas sobre o trabalho pedagógico; observações obtidas a partir da vivência das crianças e bebês, das brincadeiras propostas pelo professor e/ou criadas pelas próprias crianças, dos desenhos produzidos e da linguagem; arquivos contendo atividades e materiais referentes aos conteúdos trabalhados e relatórios.

Para a avaliação do componente curricular Geografia na Educação Infantil, faz-se necessário considerar os objetivos de aprendizagem que orientam a intencionalidade da mediação pedagógica do conhecimento. Tais objetivos referem-se à condição de avaliar como o bebê e a criança experimentam e interpretam a transformação e a organização do espaço geográfico determinado pelas relações sociais e modos de produção, conforme as necessidades humanas apresentadas em distintos espaços e tempos. Filizola e Kozel (2009) corroboram dessa premissa, ao defenderem que

A avaliação se caracteriza como um processo constante e contínuo que objetiva explicitar o grau de compreensão da realidade, levando em conta o ensino de geografia que entende o espaço geográfico como socialmente produzido historicamente. Pois, é nas relações entre os homens e com a natureza que os espaços são ocupados, transformados, e organizados em momentos diferentes. Para isso, deve-se verificar a aprendizagem a partir daquilo que é básico para que ela se processe. (FILIZOLA; KOZEL, 2009, p. 70 - 72).

Cabe ao professor, portanto, observar sistematicamente os processos de ensino e aprendizagem por meio dos objetivos de aprendizagem, os quais têm por finalidade atender às especificidades das faixas etárias.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 327 SEB, 2017.

CALLAI, H. C. Aprendendo a Ler o Mundo: A Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Cadernos 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: 30 ago. 2018.

CARNEIRO, M. da P. A. K.B. **Processo Avaliativo na Educação Infantil**. Monografia (Pós-graduação em Educação Infantil). Escola Superior Aberta do Brasil. Vila Velha, 2010.

CASCAVEL (PR), Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**: volume I: Educação Infantil. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

CASTELLAR, S. M. V. Currículo, Educação Geográfica e Formação Docente: desafios e perspectivas. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, Ano II, n. 2, p. 1-14, jul. /dez. 2006. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/611/643/>> Acesso em: 30 ago. 2018.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimento**. Campinas: Papirus, 1998.

CLAVAL, P. **Geografia**: Terra dos Homens. São Paulo: Contexto, 2010.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FILIZOLA, R. KOZEL, S. **Teoria e Prática do Ensino de Geografia**: Memórias da Terra. São Paulo: FTD, 2009.

GIROTTO, E. D. Ensino de Geografia e Raciocínio Geográfico: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 5, n. 9, p. 71-86, jan. /jun. 2015. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/144/149/>> Acesso em: 30 ago. 2018.

KATUTA, A. M. **O Estrangeiro no Mundo da Geografia**. Tese (Doutorado em Ciências) - Pós-Graduação em Geografia Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LAZARETTI, L. M.; MAGALHÃES, C. Acolher, explorar, brincar e conhecer: reflexões sobre o espaço como potencializador das aprendizagens de bebês e crianças na educação infantil. In: EIDT, N. M.; MAGALHÃES, C. **Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2019. p. 149-161.

LOPES, J. J. M. VASCONCELLOS, T de. Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. **Currículo Sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 103-127, 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop_vasc.pdf/> Acesso em: 18 maio 2019.

LOPES, J. J. M. **Geografia e Educação Infantil: espaços e tempos desacostumados**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

MOREIRA, R. **A geografia serve para desvendar máscaras sociais**. s.d. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/raul/biogeografia_saude_publica/aulas%202014/2-Ruy%20Moreira.pdf/> Acesso em: 30 ago. 2018.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba: Paraná, 2018a.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 03 de 22 de novembro de 2018**. Curitiba: Paraná, 2018b.

SILVA, D. M.; CABÓ, L. J. F. **As Contribuições da Geografia na Educação Infantil: Processo de Ensino e Aprendizagem utilizando o Espaço Geográfico**. Universidade Federal do Piauí - UFPI, 2014. Disponível em: <editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/> Acesso em: 18 mai. 2019.

VIGOTSKI, L. V., 2006 apud LOPES, J.J.M. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v.6, n.11, p.237-256, jan./jun., 2016.

VIGOTSKI, L. V. **Imaginação e Criação na Infância**. Tradução e revisão técnica: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. Ed. -São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: **A questão do meio na pedologia** Psicologia USP, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400003> Acesso em: 03 mai. 2019.

Referências Consultadas

CALLAI, H. C. O Ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A.C. et al. **Geografia em sala de aula, práticas e reflexões**. Porto Alegre: UFRGS, 2003, p. 57-63.

CANDAU, V. M. F. Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura (s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, Ano XXIII, n. 79, p. 125-161, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10852.pdf/>> Acesso em: 30 ago. 2018.

CAVALCANTI, L. de S. A “Geografia do Aluno” como Referência do Conhecimento Geográfico Construído em Sala de Aula. In: CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012, p. 175-198.

CAVALCANTI, L. de S. Cotidiano, Mediação Pedagógica e Formação de Conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a04v2566.pdf/>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

HELLER, A. O Cotidiano e a História. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 11 ed. – São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

KATUTA, A. M. Representação do espaço vivido, percebido, imaginário e concebido. **Boletim de Geografia**, Maringá, Ano 19, n. 2, p. 179-186, 2001. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/bolgeogr/artcle/view/>> Acesso em: 18 maio 2013.

KATUTA, A. M. et al. Subsídios teórico-metodológicos para o ensino de geografia na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: fundamentos na pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, J.; PAGNONCELLI, C; MATOS, N. S. D. **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares - Contribuições a partir dos fundamentos da Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2016. p.161-196.

LOPES, J. J. M. **Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias**: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2008.

LOPES, J. J. M. A. “Natureza” Geográfica do Desenvolvimento Humano: diálogos com a teoria histórico-cultural. In: TUNES, E. (Org.). **O fio tenso que une a Psicologia à Educação**. Brasília: Uniceub, 2013, p. 125-136.

LOPES, J. J. M. **Mapa dos cheiros: cartografia com crianças pequenas**. Revista Geografares, nº12, p.211-227, jul. 2012.

LOPES, J. J. M. MELLO. **Mapas vivenciais: possibilidades para a cartografia escolar com crianças dos anos iniciais**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 6, n. 11, p. 237-256, jan./jun., 2016. Disponível em: <<https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/381>>

LOPES, J. J. M. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, nº 49/1, maio/ago. 2013. p. 283-294, Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/915/716/>> Acesso em: 10 de maio 2019.

LOPES, J. J. M. MELLO, M. B. **O Jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas**: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil**. Interacções, nº 32, 2014, p. 191-201.

MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: Contribuições à Luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Tese de Livre-Docente em Psicologia da Educação, Departamento de Psicologia/Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru, 2011.

MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico**: do Nascimento à Velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

STRAFORINI, R. A Totalidade Mundo nas Primeiras séries do Ensino Fundamental: um desafio a ser enfrentado. **Revista Terra Livre**, São Paulo, ano 18, vol. 1, n. 18, p. 95-114, 2002. Disponível em: <<https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/203/187/>>. Acesso em: 05 out. 2018.

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem Conceitual e Organização do Ensino**: Contribuições da Teoria da Atividade. Araraquara: Junqueira & Marin, 2004.

SFORNI, M. S. de F., VIEIRA, V. A. M. de A. Avaliação da Aprendizagem Conceitual. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 45-58, 2010. Editora UFPR.

VIEIRA, V. A. M. de A. **Avaliação da Aprendizagem Conceitual: Concepções, Práticas e Perspectivas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, 2008.

HISTÓRIA

Histórico

A História, como ciência que procura explicar as atividades humanas no tempo, bem como os sentidos atribuídos a elas pelos sujeitos, constitui um campo de conhecimento essencial para a humanidade à medida que permite demarcar os limites e as possibilidades de suas ações, de modo a elucidar como essas podem contribuir na transformação das estruturas sociais. Tal entendimento, fundamentado na perspectiva da “História vista de baixo”, parte da premissa na qual o conhecimento histórico abrange “[...] uma expressividade emancipadora” (FUNARI, 1991, p. 3) ao possibilitar a compreensão que a História está em constante movimento e que os seres humanos são os agentes fundamentais no seu processo de produção.

O seu ensino, nessa concepção, compreende que “[...] alunos e professores são sujeitos da História (do processo escolar, do trabalho comum, da vida e do devir), são agentes que interagem na construção do movimento social” (NADAI, 1993, p. 160), ao passo que “[...] ensinar História é também ensinar o seu método, portanto o conteúdo não pode ser tratado de forma isolada. Deve-se menos ensinar quantidades e mais ensinar a pensar (refletir) ”historicamente” (NADAI, 1993, p.159).

O desenvolvimento do pensamento histórico pressupõe a percepção da relação entre sujeitos, conteúdos e práticas sociais, o que implica a apropriação da necessidade social a qual desencadeou a produção do conhecimento e, ao mesmo tempo, o caminho realizado pelo pesquisador no processo de sistematização. No mesmo sentido, ao tratar sobre o conhecimento histórico, Rüsen (2001) destaca as necessidades dos sujeitos em suas vidas cotidianas, as quais estão sempre vinculadas ao tempo, motivo pelo qual faz com que os sujeitos busquem no passado respostas para questões do presente (RÜSEN, 2001).

A tese defendida por Rüsen (2001) ressalta que os sujeitos se apropriam do passado para a compreensão do presente, portanto, esse, é o fundamento orientador da escrita desta seção. A partir disso, apresentam-se os aspectos históricos sobre a ciência da História, especialmente como se instituiu, seus pressupostos e métodos. Entende-se que, ao se apropriar do passado, isto é, das formas e das configurações que o conhecimento da História incorporou no decorrer do tempo com a produção historiográfica, sua materialização em propostas curriculares e a efetivação no contexto escolar, é possível identificar permanências, mudanças e rupturas no ensino. Dessa forma, compreende-se que o trabalho educativo nem sempre foi o mesmo, transformando-se conforme a perspectiva de formação humana predominante.

A gênese da História como componente curricular está relacionada às revoluções burguesas e às reivindicações sociais da França, durante o século XVIII. Nesse contexto, o ensino destacava-se pelo caráter nacionalista no processo de constituição das sociedades modernas, uma vez que sua implantação nas escolas contribuía para a sacralização do poder político estabelecido (PARANÁ, 2018a).

Nadai (1993), ao abordar sobre esse aspecto, explica que a História como componente curricular desvincula-se da perspectiva nacionalista em um cenário de efervescência dos movimentos de laicização da sociedade, na França do século XIX. Segundo a autora, esse momento configurou-se por um processo de superação das tradições do século XVIII, possibilitando um novo sentido à História.

No Brasil, a partir do século XIX e sob a influência do pensamento liberal francês, ocorreu a constituição da História como componente curricular, trabalhado primeiramente no colégio D. Pedro II no Rio de Janeiro. Segundo Nadai (1993), “[...] a história inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização” (NADAI, 1993, p.146), sendo as ideias educacionais apoiadas em uma pedagogia leiga, imbuída de ecletismo e fundamentada no liberalismo e no positivismo (SAVIANI, 2013).

Por meio da Lei nº 88 de 08 de setembro de 1892 e regulamentada pelo Decreto nº 144B de 30 de dezembro de 1892, realizou-se a reforma geral da instrução pública paulista. Previam-se como parte dos planos de estudos as “[...] notícias históricas ricas sobre a Europa considerada no regime de conquistas, das guerras defensivas, e da indústria; biografia dos ocidentais notáveis” (NADAI, 1993, p. 147). Havia a preocupação de estabelecer uma identidade nacional e a formação de uma nação por parte do governo. Tal plano de estudos, denominado “educação cívica e moral da Pátria”, deveria estudar a “biografia de brasileiros célebres, de notícias históricas do Brasil Colônia e Império e a história da proclamação da República” (MOACYR, 1942 apud NADAI, 1993, p. 147).

Na década de 1930, com o fim da Primeira República, a educação brasileira estava a serviço de uma unidade e, sobretudo, a formação de uma identidade nacional. De acordo com Capelato (1998), depois da instauração do Estado Novo (1937), o governo concebe a importância da alfabetização em todas as idades, contemplando como instrumentos próprios de educação extraescolar o cinema, o teatro e os desportos, os quais pautavam-se na reforma do Estado para a modernização econômica e controle social, vistas como metas prioritárias.

Nessa década, denominada por Capelato (1998) como democracia autoritária, houve grande debate entre os que se colocavam a favor de uma visão “universalista” do ensino de História, apresentando como conteúdo a História da Civilização e os contrários que defendiam a “singularidade nacional” baseada na tradição de um sentimento nacionalista. Nesse embate, os livros didáticos de História serviram para criação de uma paixão nacional nos estudantes, atrelada ao ensino das tradições do país como forma de compreensão da pátria.

Nas décadas de 1950 e 1960, “[...] a proposta para o ensino de História era, então, a de contribuir para resolver a equação Estado-povo-nação sob uma história que deveria manter os pressupostos da civilização europeia” (BITTENCOURT, 2018, p. 140 - 141). Nos anos de 1960, houve a tentativa de renovação do ensino, mediante a criação do Instituto Superior e Estudos Brasileiros (ISEB) por um grupo de historiadores. Com o intento de reformular os métodos de estudo, produziram uma coletânea didática denominada *História Nova do Brasil*, foi descartada com a implantação da Ditadura Militar em 1964, juntamente com as ideias de renovação nos conteúdos e nas metodologias.

Em 1971, por meio da Lei nº 5.692, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, no período da Ditadura Militar brasileira, caracterizado pelo controle, pela

repressão ao processo de formação de professores e pela patrulha ostensiva sobre os componentes curriculares que fomentassem nos estudantes ideias contestatórias ao programa governamental, as disciplinas de História e Geografia foram reunidas e denominadas, autoritariamente, de Estudos Sociais.

Bittencourt (2017) reforça que, nas propostas de reformulação curriculares de História, entre os anos de 1985 e 1995, o componente “Estudos Sociais” foi mantido em grande parte dos estados brasileiros para os anos iniciais.

A década de 1980, considerada pelos economistas como “década perdida” por ter sido o período de crise mundial do capitalismo, significou um momento de amplo espectro de reivindicações propostas por educadores e pela sociedade civil, especialmente no que se refere ao processo de abertura política do país. Na educação, de forma geral, as principais bandeiras de luta clamavam por melhorias na qualidade do ensino, entre elas, a necessidade de firmar a concepção de educação pública como um direito público subjetivo e dever do Estado, a universalização da escola pública e a erradicação do analfabetismo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Sobre os processos de ensino e aprendizagem, currículo e formação dos professores, particularmente, o movimento dos educadores apontava para a necessidade de questionar as concepções pedagógicas tradicionais e tecnicistas que orientavam o trabalho docente.

Nessa conjuntura, o movimento de educadores do Paraná que lutavam contra a ditadura e por transformações sociais no final da década de 1980 elaborou a proposta de História apresentada no *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná* - CBPR (PARANÁ, 1990). Com uma perspectiva contrária às pedagogias tradicionais e tecnicistas, o documento, fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica elaborada por Dermeval Saviani, “[...] tinha a preocupação e o compromisso dos educadores com a melhoria do ensino no sentido de responder as necessidades sociais e históricas que caracterizam a sociedade brasileira” (PARANÁ, 1990, p. 13), ao passo que “[...] indicava a possibilidade de a escola não apenas transmitir os conteúdos neutros e descomprometidos” (ORSO; TONIDANDEL, 2013, p. 151), mas também o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

De forma geral, e particularmente no que diz respeito ao componente curricular História, o CBPR (PARANÁ, 1990) significou um grande avanço à educação, na medida em que respondeu aos anseios de educadores e intelectuais, os quais almejavam uma educação de qualidade que priorizasse um ensino pautado nas categorias de movimento, mediação, contradição e transformação social.

Nos anos seguintes, em âmbito nacional, outros avanços significativos marcaram o ensino de História. A aprovação da Lei nº 10.369/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDBEN - nº 9.394/1996 e determinou a obrigatoriedade de inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e da Lei nº 11.645/2008, a qual ampliou a obrigatoriedade para “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, representaram um momento histórico de valorização da diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.

A obrigatoriedade dessas temáticas nos currículos significou a tentativa de rompimento da explicação da História do Brasil com base somente na historiografia europeia, ao possibilitar que a História de um país fosse contada pelos sujeitos que participaram dela como

classe social excluída da apropriação material e intelectual. Dessa forma, a inclusão desses temas proporciona uma perspectiva sobre os fatos históricos que se aproxima mais da totalidade, à medida que não se limita a uma narrativa somente de uma classe social.

No ano de 2006, com a promulgação da Lei nº 11.274 de 6 de janeiro, houve a alteração da redação dos artigos nº 29, 30, 32 e 87 da LDBEN nº 9.394/1996, dispondo que o Ensino Fundamental passaria de oito para nove anos de duração. Com essa modificação, os documentos que direcionaram o ensino de História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram revistos de modo a contemplar mais um ano escolar nessa etapa da Educação Básica. Assim, o Estado do Paraná iniciou a proposição de reestruturação do CBPR (PARANÁ, 1990) e a produção das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná - as DCEs - (PARANÁ, 2008). Contudo, nessa reorganização não foram previstos conteúdos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que a formação para esse período de escolarização estava sob incumbência dos municípios.

Em decorrência da necessidade de reestruturação dos currículos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, em 2008, após um processo de estudos, formação e produção coletiva, concluiu-se o *Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel*, pautado no método dialético, bem como na apropriação dos conteúdos da História como fundamento para o desenvolvimento da consciência.

No ano de 2017, houve a aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular - BNCC - para a Educação Básica. Esse documento nacional foi instituído e orientado quanto à sua implantação por meio da Resolução nº 2/2017 do Conselho Nacional de Educação - CNE - Segundo Bittencourt (2018), a construção da BNCC foi delegada a “[...] gestores empresariais cujos princípios se fundamentam nas premissas do Banco Mundial” (BITTENCOURT, 2018, p. 143) e com base em moldes internacionais que determinam métodos e conteúdos.

Cumprindo com a Resolução do CNE, o Estado do Paraná organizou o Referencial Curricular do Paraná, que foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação por meio da Deliberação nº 03 de 22 de novembro de 2018, no qual se determinou, em seu Art.23, Inciso VI, que o ensino de História “[...] deve ser organizado com base nos direitos e objetivos de aprendizagem” (PARANÁ, 2018b).

Concepção do Componente Curricular

Para compreender a sua origem e elucidar a própria existência ao longo dos tempos, os grupos humanos passaram a produzir conhecimentos, os quais, inicialmente, estavam ligados a explicações mágicas e/ou fantasiosas sobre a realidade. O desenvolvimento do conhecimento filosófico, ao questionar sobre a origem da humanidade, por sua vez, possibilitou que “buscassem a verdade” mediante a “investigação, pesquisa” sobre as suas vidas, instituindo uma forma específica de produção do conhecimento: o conhecimento histórico (BORGES, 2006).

O pensamento histórico, como uma das formas de compreensão da realidade, isto é, da atividade humana concreta, tem como especificidade o fato de estar em processo contínuo

de construção, ou, nas palavras de Borges (2006), “[...] nunca é perfeito ou acabado” (BORGES, 2006, p. 9). Nessa perspectiva, Castanho (2010) destaca que a História “[...] é a própria vida do ser humano”, sendo “[...] tão ampla e envolvente que é, a um só tempo, um saber e objeto desse saber”. Desse modo, constitui “[...] a trama da existência humana, o que aconteceu, acontece e está por acontecer” tanto com os grupos humanos quanto com a sociedade, ou seja, a História “[...] é a ciência do movimento, ou da mudança, das sociedades humanas” (CASTANHO, 2010, p. 4).

Nesse sentido, a História que busca explicações sobre a atividade humana no tempo pressupõe a compreensão de processo. No entanto, esse não pode ser entendido linearmente ou de forma evolutiva. Para a História, o conhecimento como processo significa também contradições, rupturas, divergências, isto é, “[...] um complexo constituído de complexos” (NETTO, 2000, p. 60).

Tratar de uma ciência que tem como fundamento a atividade humana no tempo, suscita a necessidade de situar historicamente quem é esse sujeito e, simultaneamente, traçar aspectos gerais sobre o seu desenvolvimento em sociedade.

Parte-se da compreensão que o desenvolvimento da humanidade e do pensamento histórico está vinculado à atividade de produção da própria existência do sujeito. Sobre esse aspecto, Davydov (1988) destaca que “[...] a base de todo conhecimento humano é a atividade objetiva prática, produtiva: o trabalho” (DAVYDOV, 1988, p.115, tradução nossa)¹. Nesse processo, ao produzir as condições objetivas para a sua existência mediante o trabalho, os grupos humanos produzem a História e, ao mesmo tempo, produzem a si próprios. O trabalho carrega em si a chave da explicação do próprio sujeito e dos conhecimentos produzidos para satisfazer as suas necessidades. Não obstante, o que confere ao trabalho tal estatuto?

Ao trabalhar, homens e mulheres realizam uma atividade que os diferencia dos demais animais que se adaptam à natureza, pois fazem isso de forma criativa, intencional e planejada. Por esse aspecto, produzem e fazem uso de instrumentos que carregam uma função social para os quais foram criados no processo de transformação da natureza, desenvolvendo a linguagem e a consciência.

Nessa perspectiva, o uso dos recursos materiais e simbólicos permite agir sobre a realidade tendo como referência um elemento mediador, o qual orientará a ação humana ao passo que prevê um fim esperado. Para Davydov (1988), “[...] a utilização de instrumentos de trabalho pressupõe a formulação de uma finalidade e que esta, como imagem ideal do produto requerido, cumpre uma função de orientação” (DAVYDOV, 1988, p.115, tradução nossa)².

Dessa forma, o ponto de partida para a compreensão da História é o entendimento de como os grupos humanos materializaram suas ideias e ações por meio do trabalho e como foram criando mecanismos e signos que permitissem essa materialização. Para isso, é preciso analisar os fatos como resultado da ação humana sobre o meio e sobre o outro, considerando

¹ “La base de todo conocimiento humano es la actividad objetiva – práctica, productiva: el trabajo” (DAVYDOV, 1988, p. 115).

² “La utilización de instrumentos de trabajo presupone la formulación de una finalidad y que ésta, como imagen ideal del producto requerido, cumpla una función de orientación” (DAVYDOV, 1988, p. 115).

as categorias da totalidade, contradição e mediação³. Por outro lado, ao fazerem o uso dos instrumentos, homens e mulheres se apropriam da atividade humana materializada nos objetos e na linguagem, conferindo também ao trabalho o aspecto de ser uma atividade eminentemente social. Desse pressuposto decorre a compreensão que o sujeito é um ser social, realiza a sua existência com base nas situações reais e, ao produzi-la, produz a História. No entanto, é importante destacar que esses não concebem a vida da forma como gostariam, mas com base nas condições concretas, nas circunstâncias reais. Entretanto, Heller (2016) ressalta que

[...] essas “circunstâncias” determinadas, nas quais os homens formulam finalidades, são as relações e situações sócio-humanas, as próprias relações e situações sócio-humanas mediatizadas pelas coisas. Não se deve jamais entender a “circunstância” como totalidade de objetos mortos, nem mesmo de meios de produção, a “circunstância” é a unidade de forças produtivas, estrutura social e formas de pensamento, ou seja, um complexo que contém inúmeras posições teleológicas - **ideia que dirige a ação humana** - a resultante objetiva de tais posições teleológicas. E ao contrário, quando os homens colocam fins, o campo de determinação causal não é apenas o âmbito e a orientação de suas colocações, pois os seus atos teleológicos e todas as demais objetivações desencadeiam igualmente novas séries causais [...]. (HELLER, 2016, p. 13-14, grifos nossos).

Por esse fundamento, a História precisa ser compreendida como uma ciência produzida por grupos humanos, mesmo que nem todos tenham consciência disso. Enfatiza-se, então, a necessidade de estudar o passado para oportunizar aos homens e às mulheres que se identifiquem e se compreendam em movimento, ou seja, na dialética da História e, paralelamente, compreendam-se como sujeitos históricos.

Segundo Hobsbawm (1998), o estudo do passado é imprescindível para a compreensão do sujeito na sociedade, uma vez que

[...] ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado (ou da comunidade), ainda que seja para rejeitá-lo. O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana. (HOBSBAWN, 1998, p. 22).

Para que seja formada a dimensão do passado na consciência humana como meio de compreensão da realidade objetiva, o ensino de História tem como **objeto de estudo as ações/experiências humanas vivenciadas pelos grupos e classes sociais no tempo, com ênfase nas relações coletivas estabelecidas na sociedade capitalista, marcada por conflitos de interesses entre as diferentes classes sociais.**

O trabalho com esse componente curricular requer, portanto, que todos os conteúdos a serem abordados em sala de aula oportunizem ao aluno compreender os movimentos da História por meio de categorias como: transformação/permanência e diferenças/semelhanças; não somente no sentido de constatação, mas também de problematização, condição didática fundamental para compreensão dos processos históricos.

³ Sobre o assunto, consultar: KOPNIN, P.V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

Entende-se que o ensino de História deve aproximar o raciocínio do aluno, “[...] marcado pelas concepções interiorizadas a partir de experiências, de práticas, de modelos, de condutas e pensamentos socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social a qual estão ligados” (RANZI; MORENO, 2005, p. 9), ou seja, o desenvolvimento de um “pensamento histórico” que possibilite estabelecer relações no tempo (presente - passado). Assim, não basta o professor trabalhar no sentido de conduzir o aluno a assimilar “como é” e “como era” determinada situação. É imprescindível estabelecer mediações que viabilizem entender o porquê, as causas e as consequências nos processos de transformação/permanência e diferenças/semelhanças.

Para alcançar esse objetivo, o aluno deve se apropriar “[...] do passado produzido pela História” (LEE, 2000, p. 11), isto é, de conteúdos, e isso não se limita ao estudo das histórias particulares, nem à apresentação de várias interpretações sobre um determinado fato. Faz-se necessário:

Também a aprendizagem sobre a natureza e o estatuto do conhecimento histórico. Para além de aprenderem fatos e histórias, os alunos devem estar equipados com uma “caixa de ferramentas” intelectual para lidarem com o passado de uma maneira histórica. A História, na escola, não deve transformar os alunos em mini-historiadores profissionais, e não deve tentar, mas pode começar a ajudá-los a perceber como as interpretações históricas são baseadas na evidência, que as explicações não são o mesmo que afirmações factuais singulares, e que está na natureza da História haver diversas versões do passado, embora nada disto signifique que a História é apenas uma questão de opinião. (LEE, 2000, p. 11).

Não se trata de conhecer diferentes vertentes sobre o passado, mas também de compreender porque “[...] algumas versões ou explicações são mais seguras do que outras” (LEE, 2000, p. 11), ou porque alguns métodos de interpretar o passado são mais indicados do que outros. O ensino, segundo Lee (2000), deve possibilitar aos alunos a noção que a construção da História segue certos parâmetros. Um deles, que valida a produção dos historiadores e distingue uma compreensão histórica de uma ficcional, é a “[...] consistência com a evidência, entendida como o conjunto de indícios fornecidos pelas fontes sobre o passado” (BARCA, 2001, p. 30).

Destaca-se, ainda, a necessidade de romper com o ensino de História tradicional, entendido como a “[...] sucessão cronológica de fatos estanques, com memorização de nomes e datas” (PARANÁ, 1990, p. 81). A História, entendida como processo e produto da prática concreta de homens e de mulheres, está em constante movimento e rompe com a posição passiva frente ao conhecimento.

Assume-se, nessa compreensão, que a seleção de conteúdos é uma escolha datada e historicamente construída. Dessa forma, devem ser significativos e possibilitar ao aluno à reflexão consciente sobre a realidade e sobre a posição que ocupa na sociedade.

A apropriação do conhecimento histórico, desenvolvido com base na análise das contradições sociais, o qual pauta-se nas categorias de totalidade, contradição e mediação, é a condição para a superação do processo de alienação, na medida em que promove o desvelar da realidade objetiva. Segundo Lukács, “[...] entre o complexo da alienação e o trabalho se

interpõe uma densa malha de mediações sociais que desempenham um papel decisivo em sua consubstanciação a cada momento histórico” (LUKÁCS apud LESSA, 2012, p. 135).

Destarte, interpretar e pensar historicamente significa ir além da aparência dos fenômenos, com a compreensão que eles não se explicam por si mesmos, alheios à ação humana, ao contrário, exige um processo consciente sobre a realidade concreta, seus limites e suas possibilidades, com base nas contradições sociais existentes.

Objetivo Geral

O trabalho pedagógico no ensino do componente curricular História visa garantir à criança a possibilidade de desenvolver a consciência de si, de coletividade e de participação, por conseguinte, a necessidade de compreender a sua própria história e dos sujeitos de seu convívio social, bem como perceber que esta difere-se de outros períodos históricos.

Encaminhamentos Teórico-Metodológicos

O professor na Educação Infantil, no processo de mediação pedagógica do conhecimento, deve problematizar as questões do cotidiano, situando-as no tempo e no espaço, convidando a criança a identificar as diferenças e as semelhanças. Conforme Fermiano e Santos (2014), embasadas pelos estudos de Zamboni (1983), no decorrer dos processos de ensino e aprendizagem, a criança gradativamente apropria-se das noções temporais: *vividas*, relacionadas ao seu cotidiano; *percebidas*, quando consegue relatar fatos de seu cotidiano em uma sequência; e *concebidas*, quando as medidas de tempo convencionadas socialmente começam a fazer parte de sua vida diária e ela passa a expressar compreensões básicas acerca destas.

A organização do ensino na Educação Infantil pressupõe que o professor tenha conhecimento sobre o desenvolvimento do psiquismo infantil. Assim, ancorados pela Teoria Histórico-Cultural, o trabalho pedagógico com os bebês precisa pautar-se na especificidade da aprendizagem nesse período da vida humana. De acordo com Vygotsky (1996),

A relação da criança com a realidade circundante é social desde o princípio. Deste ponto de vista, podemos definir o bebê como um ser maximamente social. Toda relação da criança com o mundo exterior, inclusive a mais simples, é a relação refratada por meio da relação com outra pessoa. A vida do bebê está organizada de tal modo que em todas as situações se faz presente de maneira visível ou invisível outra pessoa. (VYGOTSKY, 1996, p. 285).

Desde o primeiro ano de vida do bebê, marcado pela atividade principal de *comunicação emocional direta com o adulto*, o professor precisa estar atento à necessidade de um trabalho com os primeiros conhecimentos de tempo/espaço e conceitos temporais, tais como: ontem/hoje; antes/durante/depois; antigo/novo e outros. A importância do domínio dessas noções implica uma elaboração sistemática dos conhecimentos do mundo privado e do mundo

coletivo. É significativo também propiciar condições para que o bebê e a criança desenvolvam o pensamento histórico.

Salienta-se que no primeiro ano de vida “As ações de cuidado e de atenção provocam comunicação e medeiam a relação do bebê com o adulto pela atividade conjunta, que origina aprendizagens cada vez mais complexas” (LAZARETTI; MAGALHÃES, 2019, p. 151). Assim,

Pensar o espaço *para quem* e *com quem* pressupõe que é o adulto que, ao comunicar-se com esse bebê, desenvolve vínculos afetivos, impulsiona os primeiros balbucios e sons, como premissas da linguagem, e, nessa comunicação emocional, origina-se a necessidade de deslocar-se, de mover-se, de rolar, de arrastar-se. (LAZARETTI; MAGALHÃES, 2019, p. 152, grifos no original).

Considera-se, com base na citação, que o trabalho pedagógico deve ser planejado intencionalmente, tendo como objetivo a aquisição do conhecimento científico e histórico. Portanto, todas as estratégias metodológicas devem ser materializadas na tríade do processo didático - conteúdo, sujeito e forma -, ou seja, a partir dos conteúdos elencados e do sujeito que precisa aprender nessa primeira etapa da Educação Básica: o bebê e a criança. No final do processo de mediação pedagógica, a criança deverá ser capaz de perceber, identificar e reconhecer os fenômenos trabalhados, caracterizando, desse modo, a apropriação do conhecimento histórico.

Na Educação Infantil, após o primeiro ano de vida, designado por Vygotsky (1996) como infância precoce, a criança passa a ter consciência histórica da existência dos outros e, conseqüentemente, de si. Em decorrência da aquisição da linguagem e do pensamento, os objetos também passam a ter significado. Embora a criança não perceba ou entenda, no início do processo de escolarização, a diferença entre ela e os objetos, o professor deverá sempre chamar atenção para as diferenças e semelhanças, explicando porque foram feitos, para quem, como eram utilizados, porque foram preservados, pois é a ação antecipadora do adulto que gera as necessidades de aprendizagem no bebê e na criança.

É importante inserir a criança em atividades que desenvolvam a reflexão acerca de diferentes fontes: fotografias, quadros, filmes, roupas, exposições, relatos de ficção, documentos escritos, arquiteturas, relatos de idosos, utensílios domésticos, brinquedos, dentre outros.

No início desse processo de aprendizagem, as crianças limitam-se a explorar e a identificar detalhes. Com a sistematização, elas aprendem como indagar os documentos e a fazer hipóteses sobre o que é possível concluir a respeito da vida dos homens e das mulheres de outros tempos e lugares. O processo de desenvolvimento da consciência da criança é a base para que possa melhor compreender sua realidade e a realidade circundante dos fenômenos que são pressupostos básicos do conhecimento histórico: a História é erigida a partir da interpretação de fontes (COOPER, 2002).

Diante disso, como possibilitar na Educação Infantil a compreensão dessas questões? As crianças devem ser instigadas a comentar, identificar, conhecer e compreender as diferentes versões para os fatos e acontecimentos, as múltiplas versões para história de ficção (conto de fadas, fábulas) e também elaborar suas próprias versões a partir dessas fontes.

Considera-se fundamental na Educação Infantil o trabalho com a linha do tempo e

com a análise dos objetos, ressaltando as relações sociais para que se efetive a apropriação do conhecimento histórico científico. Pode ser a forma clássica de distribuir o tempo (datas) em um espaço (linha) e ordenar situações como a história de vida, as atividades da semana, os acontecimentos da história da cidade, ou ainda um trabalho de ordenação de diferentes narrativas, sem o caráter de datação (TREPAT; COMES, 2002). É importante perceber como a criança organiza o espaço temporalmente, as suas narrações a respeito do que vivencia, avaliando a apreensão dos conhecimentos que ela obtém quanto às relações de causalidade dos fenômenos sociais.

Esse trabalho com o bebê ocorre por meio da linguagem verbal e não verbal, inserindo-o nas condições de alimentação, de higiene e de descanso, com tempos determinados histórica e socialmente.

Do Infantil ao Infantil V, destaca-se que a noção cronológica envolve diferentes tipos de representações. A criança vai percebendo, para além de seu tempo individual, o tempo contínuo, objetivado e social.

A formação desse conceito é uma apropriação de ordem particular, dessa forma, um mesmo evento pode ter ritmos de duração diferenciados para cada sujeito que o vivencia, dependendo de suas experiências sociais e culturais. Construir o conceito de tempo histórico (conceito abstrato) demanda intervenções pontuais do professor, pautadas na forma em que a criança assimila os conteúdos trabalhados, uma vez que não diz respeito somente a um tempo biológico, mas também ao tempo psicológico do desenvolvimento de cada sujeito.

Na Educação Infantil, para construção da ideia de tempo, a criança estabelece relações com elementos naturais (sol, chuva, vento, lua), à medida que vai tendo contato com as formas culturais de medi-lo em diferentes calendários, por meio da atividade de ensino lhe é possibilitado a sua construção histórica e social.

É de suma importância que o professor trabalhe o calendário com as crianças, adequando a periodização do desenvolvimento e os conteúdos relacionados às noções de tempo. No exemplo a seguir, cada camiseta representa um dia da semana com uma respectiva cor. Todos os dias, a turma trocará a camiseta do personagem e o professor conduzirá a atividade apresentando questionamentos.

Quadro 1: Calendário

ANO 2019		
ONTEM	HOJE	AMANHÃ
10 de Junho	11 de Junho	12 de Junho
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira
		

Fonte: Organizado pelas Coordenadoras Pedagógicas Municipais (2019).

O trabalho com a análise dos objetos, do Infantil I ao III, cuja atividade principal é a *objetal-manipulatória*, deve assegurar o contato com diferentes materiais para que, ao se analisar a cor, a forma, a textura, o volume, a temperatura, dentre outros aspectos, gradativamente a criança se aproprie do significado social dos objetos.

No infantil IV e V, o trabalho com análise dos objetos deve ir além do conhecimento da criança. Por meio de estratégias problematizadoras, o professor precisa desencadear o estabelecimento de relações entre o passado/presente e entre diferentes localidades, propondo questionamentos básicos, tais como: O que é o objeto de análise? Para que serve? Quem o produziu? Quando foi produzido? Por que foi produzido? Para quem? Algumas problematizações deverão ser realizadas com as crianças para evitar que os objetos de análise sejam a mera descrição estereotipada, evitando a naturalização em um fim específico, único, despercebido de relações sociais. São considerados objetos de estudo as fontes que permitem a historiograficidade: instrumentos de trabalho, brinquedos, vestuário, alimentação, danças, museus, antiquários, fontes imagéticas, escritas, além de relatos e entrevistas com idosos. Essas fontes devem sempre acompanhar a metodologia do professor para ensinar a perceber diferentes períodos e épocas na historiografia, conforme seguem as imagens:

Figura 1: Mediação pedagógica



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Professora Clarisse Paganini (2019).

Figura 2: Exposição de objetos



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Professora Clarisse Paganini (2019).

Figura 3: Exploração dos objetos



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Professora Clarisse Paganini (2019).

Esse posicionamento implica entender os processos de produção do espaço e evidenciar o movimento do conhecimento, a sua natureza social e histórica, produzido em função das necessidades dos sujeitos em diferentes espaços-temporalidades. Partir da análise dos objetos concretos também é trabalhar com os objetos do presente, pois esses podem ser compreendidos como vestígios da ação, portanto, materializações que testemunham as atividades humanas.

Para possibilitar a compreensão da proposta pedagógica na Educação Infantil, os conteúdos foram organizados em três eixos: **Organização Espaço-Temporal dos Diferentes Grupos Sociais; A Distinção entre o Outro e o Eu; As Manifestações Culturais.**

Organização Espaço-Temporal dos Diferentes Grupos Sociais

No eixo **Organização Espaço-Temporal dos Diferentes Grupos Sociais**, é preciso que o professor enfatize, por meio de comparações, os diferentes grupos sociais e as suas diversas formações e organizações (família, CMEI, escola, comunidade, bairro e cidade), para que a criança perceba as diferenças/semelhanças, o reconhecimento e a representação desses grupos aos quais pertence, percebendo seus direitos e deveres.

Para os bebês do Infantil, as rotinas e as ações lúdicas e conjuntas devem ser verbalizadas pelo professor constantemente, antecipando as noções de tempo a serem apropriadas. Do infantil I ao V, as crianças devem ser inseridas em situações que oportunizem a compreensão do sentido de expressões temporais de modo gradativo, tais como: espera um minuto, depressa, devagar, agora mesmo; utilizar as palavras manhã, tarde e noite; e a identificar passado, presente e futuro nas ações cotidianas. As atividades podem focalizar os períodos do dia (manhã, tarde e noite), os dias da semana, os meses e anos, possibilitando às crianças a utilização dessas expressões, mesmo que com sentido vago no uso dos tempos verbais (passado, presente e futuro).

Um dos aspectos a considerar nesse período é que a construção contínua e gradual de conceitos, especialmente do tempo histórico, não estará condicionada às elaborações infantis, mas aos conteúdos elencados, com a finalidade de socialização/sistematização do conhecimento.

No que tange às crianças do Infantil I ao III, é essencial que as atividades planejadas contemplem a utilização de objetos, uma vez que esse grupo está na atividade *objetal-manipulatória*. Segundo Vygotsky (1996), para as crianças dessa faixa etária, pensar não corresponde a evocar, desse modo, há necessidade dos objetos na elaboração de painéis, de maquetes, de cenários e brincadeiras que referenciem as rotinas, por meio das quais são permitidas a assimilação das noções espaço-temporal.

Para o Infantil IV e V, na atividade de *brincadeira de papéis sociais*, o docente pode propor atividades que propiciem a criança conhecer a sua idade, identificar corretamente manhã, tarde e noite, além de usar adequadamente as expressões antes/depois e resolver problemas relacionados ao tempo físico: Quem chegou primeiro? Quem foi mais rápido? E também as relações simultâneas: O que está acontecendo ao mesmo tempo? O interesse pelo tempo se torna mais latente e as atividades devem oportunizar a criança a aprender sobre a forma convencional de contar o tempo (os períodos do dia - manhã, tarde e noite, dia da semana, meses, ano - calendário), sobre relação entre passado e presente na vida dos grupos humanos, com os fatos narrados pelos idosos, sobre a possibilidade de representar graficamente o tempo em desenhos e gráficos (linha do tempo; história em quadrinhos) (TREPAT; COMES, 2002).

A fim de que a criança compreenda a origem e a formação dos grupos familiares - relação de parentesco, faz-se necessária a identificação das relações entre parentes na formação do próprio grupo familiar. É importante, de acordo com a periodização, que o professor produza com a criança uma listagem de parentes ou de outras organizações familiares, podendo ser por fontes imagéticas, escritas ou registros de relatos de idosos. Tais recursos podem ser analisados de forma a permitir comparações com as organizações de grupos e/ou famílias

contemporâneas. Por exemplo, uma criança conhece quem é seu avô, se esse mantém alguma relação com ela. Reconhece também porque ele é seu avô (porque é pai de sua mãe ou seu pai), mas não consegue organizar esse conhecimento em uma árvore genealógica. A utilização de organogramas permitirá que a criança assimile noções do conceito de geração, para aplicação da medida temporal. Contudo, esse trabalho deve ser gradativo; inicialmente, pode concentrar-se na família nuclear, posteriormente, para o Infantil IV e V, amplia-se para a família extensa, não desconsiderando as diferentes organizações dos grupos familiares.

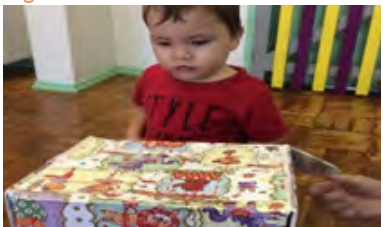
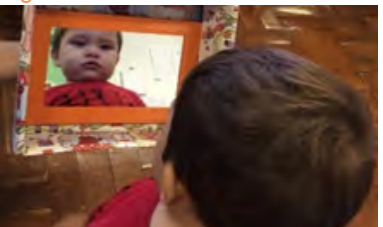

Distinção entre o Outro e o Eu

O eixo **Distinção entre o outro e o eu**, subdivide-se em vários conteúdos, a saber: o estudo do nome, do sobrenome, das relações sociais familiares, políticas, econômicas, culturais, religiosas, e outros relacionados à vida da criança. No entanto, convém frisar, conforme já explicitado na proposta, que todo o trabalho deve ser realizado no intuito de possibilitar a criança adentrar cada vez mais no espaço coletivo das relações sociais. Por isso, toda atividade relacionada à sua história de vida deve ser construída em relação a outras histórias de vida (colegas de classe, professores, homens e mulheres, de outros tempos em outros lugares, outros tempos no mesmo lugar, mesmo tempo em outros lugares ou mesmo tempo no mesmo lugar), priorizando sempre as relações que se estabelecem entre os seres humanos.

O desenvolvimento da identidade e da autonomia está intimamente relacionado aos processos de socialização, uma vez que as interações sociais propiciam a ampliação nos laços afetivos que as crianças podem estabelecer umas com as outras e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e as diferenças entre os sujeitos sejam valorizadas.

Nessa direção, faz-se necessário organizar o ensino com a finalidade de permitir que o bebê e a criança concebam a relação existente entre o outro e o eu, visto que a compreensão do ser humano ocorre a partir do outro, por isso, é conteúdo básico para o desenvolvimento do trabalho com a Educação Infantil, conforme exemplifica a estratégia metodológica a seguir visualizada nas Figuras 4, 5 e 6 do Quadro 2:

Quadro 2: Exemplo de Estratégia Metodológica

<p>Figura 4: Caixa misteriosa</p>  <p>Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Criança Feliz (2019).</p>	<p>Figura 5: Abrindo a caixa</p>  <p>Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Criança Feliz (2019).</p>	<p>Figura 6: Interagindo</p>  <p>Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Criança Feliz (2019).</p>
<p>O adulto intensifica a comunicação com o bebê/ criança, explorando a caixa e deixando que ele/ela manipule, familiarizando-se assim com as diferentes propriedades: forma, cor, tamanho e peso.</p>	<p>Na atividade conjunta, o professor orienta uma maneira de manipular a caixa, criando uma nova necessidade: a de abrir a caixa; e, quando faz isso, o bebê/ criança se vê no espelho posicionado dentro ela.</p>	<p>O professor reforça a comunicação com a criança, questionando-a: Quem você está vendo? Qual é o seu nome? Cadê seu nariz? Os amiguinhos estão aí também? Ao fazer isso, explora o conteúdo: Identificação nominal (do eu e do outro).</p>

Fonte: Elaborado pelo Grupo de Trabalho (2019).

Com crianças que estão na atividade *objetual-manipulatória*, entre o Infantil I e II, é necessário organizar tarefas em que identifiquem objetos pessoais, coletivos e as suas características, apropriando-se do nome e da função social desses objetos. Nas Figuras 7, 8 e 9 do Quadro 3, visualiza-se uma possibilidade de ação pedagógica:

Quadro 3: Possibilidade de ação pedagógica

<p>Figura 7: Álbum</p>	<p>Figura 8: Atividade conjunta</p>	<p>Figura 9: Explorando</p>
		
<p>Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Darci Ângela Borges (2019).</p>	<p>Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Darci Ângela Borges (2019).</p>	<p>Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Darci Ângela Borges (2019).</p>
<p>O adulto apresenta os objetos, explorando o nome e as suas funções, ensejando motivos para que as crianças fixem o olhar no adulto e no objeto, potencializando a experiência da criança e ampliando o repertório de conhecimento sobre a realidade.</p>	<p>Examinam-se os objetos, seus atributos e propriedades. O professor intencionalmente organiza o espaço e o tempo, de modo a permitir que as crianças explorem, executem e ampliem sua experiência cultural.</p>	<p>As crianças exploram os materiais apresentados, com a mediação verbal do professor aprendendo a manipular corretamente os objetos do cotidiano: cestos, chapéus, álbuns, louças, possibilitando experiência de ação da criança com os instrumentos culturais.</p>

Fonte: Elaborado pelo Grupo de Trabalho (2019).

Para o Infantil IV e V, o professor deve promover problematizações que propiciem a criança refletir sobre si, sobre as relações sociais e a tomada de decisões nas famílias do passado e do presente, por exemplo: Quem decide na família? É possível, a partir disso, explorar a função de cada elemento que a constitui e a maneira como são tomadas as decisões no meio familiar. Nesse item, analisar-se-á o reconhecimento da dominação, da subordinação e/ou da cooperação nas relações domésticas. Como estratégia metodológica, o professor poderá valer-se de entrevistas com idosos, a fim de que a criança entenda como se estabeleciam as relações familiares. Esse conteúdo proporcionará a rejeição a estereótipos discriminatórios aos trabalhos antes designados a um sexo específico. Assim, a criança deverá compreender, por exemplo, que mulheres também podem dirigir automóveis, que homens podem lavar louças, em especial na atividade de brincadeira de papéis sociais.

Nesse trabalho, a criança pode ser inquirida a (re)conhecer, a partir do estudo de sua própria história de vida, as especificidades, as diferenças e as semelhanças na forma como cada grupo familiar interpreta e emite parecer sobre acontecimentos do passado e do presente. É importante que se esquematize e represente, por meio de desenhos, colagens e verbalizações de forma individual e coletiva, todos os encaminhamentos, pois essa representação torna-se documento de registro dos conhecimentos apreendidos.

Com relação ao desenvolvimento do trabalho com os nomes, pode-se pesquisar, junto às crianças e a seus pais/responsáveis, a origem da escolha, uma vez que esses são

carregados de significados diferentes para cada um. É importante que o professor busque na História as origens dos sobrenomes, para que a criança compreenda o processo histórico de diferenciação entre as famílias, sobre a relação dos sobrenomes com os lugares e com o trabalho desenvolvido por um determinado grupo social, por exemplo: de cultivo - origem do sobrenome Oliveira e sua relação com o plantio de Oliveiras. Outro exemplo relacionado ao aspecto físico/geográfico: o fato de uma família morar em localidade rochosa, originando desse modo o sobrenome Rocha. Convém lembrar que todo esse trabalho, com o nome e o sobrenome, é realizado na perspectiva de oportunizar a criança compreender a relação entre o outro e o eu.

Manifestações Culturais

O trabalho com elementos da cultura local - lendas, contos populares, tradições, brincadeiras, folclore, culinária, lazer - e com as manifestações culturais de outros povos, em outros lugares e tempos é imprescindível para que a criança exercite sua reflexão sobre as questões que envolvem a existência de todos os seres humanos: vida, morte, moralidade e relações cotidianas.

O uso do tempo histórico, por mais complexo que seja seu entendimento na etapa da Educação Infantil, possibilita organizar os acontecimentos históricos no presente e no passado. Ao propor as ações pedagógicas, o professor deve considerar a atividade principal do bebê e das crianças, as rotinas e a ludicidade.

Desde os bebês, é possível fazer uso das lendas indígenas, como a da mandioca e do milho, e das lendas regionais, como a das Cataratas do Iguaçu, Véu da Noiva e Araucária. Também se faz necessário utilizar canções folclóricas e danças típicas locais e de outras regiões do país, de outros povos no passado e no presente, explorando os adornos e outras características específicas de cada cultura e seus significados.

Na atividade *objetal-manipulatória*, a ênfase deve voltar-se para a função social dos objetos, apresentada por meio dos conteúdos da História. Assim, é possível realizar levantamento de registros fotográficos com as famílias das crianças de como eram os brinquedos e as brincadeiras na infância dos avós, dos pais/responsáveis e como são os brinquedos e brincadeiras das crianças de hoje. Organizar exposição destes documentos, redigir legendas de forma coletiva, para identificar os materiais.

Nessa perspectiva, o trabalho educacional precisa proporcionar inúmeras situações em que a criança observe, analise e imite outras crianças, adultos, objetos e animais em diferentes contextos relacionados à cotidianidade, além de (re)conhecer diferenças e semelhanças no modo de viver dos indivíduos e dos grupos sociais, bem como discernir a presença de alguns elementos do passado no presente, em uma dimensão histórica, na qual reconhecerá que sua realidade estabelece laços históricos com o passado.

Dentre as estratégias metodológicas a serem utilizadas em sala de aula, salienta-se o uso da Literatura Infantil, dadas as especificidades dos sujeitos desse processo, a qual deverá ser trabalhada com temas significativos, para que a criança relacione a outros espaços

e tempos os fatos mencionados. Ao ouvir histórias, ela sentirá diferentes emoções: tristeza, raiva, medo, alegria, tranquilidade, podendo sentir e enxergar com os olhos do imaginário.

É mister ainda destacar que o trabalho a ser desenvolvido com crianças na atividade de *brincadeiras de papéis sociais* precisa ser pautado na função social do adulto diante dos conteúdos apresentados.

Dessa forma, ao trabalhar com histórias no espaço educacional, o professor estabelece a relação dialógica com a criança, sua cultura e sua realidade. Por exemplo, ao contar ou ler histórias (informar as crianças sobre ela), o docente propicia condições para que as crianças lidem com o conto ou fato a partir de suas análises. Outras possibilidades de organização do ensino de História podem ser realizadas a partir de aulas de campo; da montagem de minimuseus em sala de aula com diferentes coleções, as quais podem ser solicitadas pelo professor (por exemplo: trazer o objeto mais antigo que possuem em casa); de trabalhos com relatos orais; da valorização de mitos e canções populares, bem como de vivências teatrais a respeito dos conteúdos trabalhados.

Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem

Nos quadros a seguir, foram organizados os conteúdos e os objetivos de aprendizagem de acordo com cada turma da Educação Infantil, com a intenção de propiciar clareza do caminho a ser percorrido, mas o trabalho pedagógico não pode se resumir a eles.

INFANTIL

EIXOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Organização espaço-temporal dos diferentes grupos sociais	O tempo de um dia.	(EI01ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.
	Tempo de estudar: permanência no espaço institucional.	(CVEL.EI00HI01) Perceber as diferentes atividades realizadas no tempo de permanência no CMEI (Rotina).
	Diferentes grupos sociais e suas diversas formações e organizações: Família e da Instituição de Ensino.	(CVEL.EI00HI02) Identificar as pessoas da família e da Instituição de Ensino.
	Diferenças e semelhanças entre os objetos.	(EI01ET05) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles. (CVEL.EI00HI03) Distinguir as características e atributos dos objetos a partir da verbalização do professor.
A distinção entre o outro e o eu	Identificação nominal (do eu e do outro).	(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive. (CVEL.EI00HI04) Reconhecer a si mesmo e aos colegas no convívio e no contato direto. (CVEL.EI00HI05) Diferenciar seu nome dos demais, quando chamado.
	Família e pessoas do convívio social.	(PR.EI00HI01) Conhecer e reconhecer seus familiares e outras pessoas do convívio social.
	O cuidado com o eu e o outro.	(CVEL.EI00HI06) Perceber-se e se relacionar com outros indivíduos (socialização). (CVEL.EI00HI07) Realizar atividades de uso compartilhado de objetos, alimentos e espaços.
	Profissionais, crianças e espaços da instituição.	(CVEL.EI00HI08) Conhecer e Interagir com os(as) professores(as), funcionários(as) e outras crianças em situações coletivas ao explorar espaços e objetos.
	Normas de convívio social.	(CVEL.EI00HI09) Identificar ações e expressões de seus colegas. (CVEL.EI00HI10) Vivenciar normas e regras de convívio social.
As manifestações culturais	Imitação como forma de expressão.	(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais. (CVEL.EI00HI11) Explorar sons naturais e culturais.
	Diversidade musical.	(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias. (CVEL.EI00HI12) Conhecer as diferentes manifestações culturais e folclóricas, expressas nas cantigas de roda e na música popular brasileira.

INFANTIL I

EIXOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Organização espaço-temporal dos diferentes grupos sociais	Grupos sociais: Família e da Instituição de Ensino.	<p>(EI01ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.</p> <p>(CVEL.EI01HI01) Explorar ambientes naturais e culturais, identificando seus elementos e características.</p> <p>(CVEL.EI01HI02) Diferenciar atividades realizadas na Instituição de Ensino e no espaço familiar.</p>
	O tempo de um dia.	(CVEL.EI01HI03) Vivenciar convenções temporais (manhã, tarde e noite).
	Tempo de estudar: permanência no espaço institucional, organização pessoal e coletiva.	<p>(CVEL.EI01HI04) Perceber as diferentes atividades realizadas no tempo de permanência na Instituição de Ensino (Rotina).</p> <p>(CVEL.EI01HI05) Trabalhar a organização dos espaços utilizados nas atividades.</p>
	Os objetos, suas características e propriedades.	(EI01ET05) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.
	Objetos de uso: individual e coletivo.	<p>(CVEL.EI01HI06) Identificar que o uso dos objetos pode ser individual e ou coletivo.</p> <p>(CVEL.EI01HI07) Perceber os atributos e a função social dos objetos.</p>
	Meios de transporte.	<p>(CVEL.EI01HI08) Conhecer e explorar diferentes meios de transporte.</p> <p>(CVEL.EI01HI09) Explorar imagens, sons e brinquedos, verbalizando os nomes dos meios de transportes.</p>

<p>A distinção entre o outro e o eu</p>	<p>O cuidado com o eu e o outro.</p>	<p>(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos. (CVEL.EI01HI10) Perceber-se e se relacionar com o outro. (CVEL.EI01HI11) Reconhecer os diferentes agrupamentos sociais de convívio. (CVEL.EI01HI12) Compreender as mudanças e permanências nas relações familiares e de convívio.</p>
	<p>Profissionais e espaços da instituição.</p>	<p>(CVEL.EI01HI13) Conhecer e relacionar-se com as crianças e profissionais da Instituição de Ensino. (CVEL.EI01HI14) Explorar os espaços da Instituição de Ensino. (CVEL.EI01HI15) Perceber os atributos e a função social dos objetos.</p>
	<p>Identificação nominal.</p>	<p>(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive. (PR.EI01HI01) Reconhecer a si mesmo e aos colegas em fotos, no convívio e no contato direto. (CVEL.EI01HI16) Verbalizar, o próprio nome e de outras crianças.</p>
	<p>Normas de convívio.</p>	<p>(EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social. (PR.EI01HI02) Participar de momentos de interação com crianças da mesma idade, outras idades e adultos. (CVEL.EI01HI17) Identificar ações e expressões de pessoas de seu convívio. (CVEL.EI01HI18) Vivenciar normas e regras de convívio social.</p>
<p>As manifestações culturais</p>	<p>Diversidade musical de várias culturas, locais, regionais e globais.</p>	<p>(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias. (PR.EI01HI03) Escutar e dançar músicas de diferentes culturas. (CVEL.EI01HI19) Vivenciar cantigas e músicas folclóricas. (CVEL.EI01HI20) Vivenciar as diferentes manifestações culturais, expressas música popular brasileira.</p>

INFANTIL II

EIXOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Organização espaço-temporal dos diferentes grupos sociais	Conceitos básicos de tempo: dia, noite, agora, depois, depressa, devagar.	<p>(EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).</p> <p>(CVEL.EI02HI01) Compreender o agora e o depois nos diferentes momentos do cotidiano de seu grupo construindo referências para apoiar sua percepção do tempo.</p> <p>(CVEL.EI02HI02) Perceber o dia e a noite.</p>
	Grupos sociais: Família e Instituição de Ensino.	<p>(PR.EI02HI01) Conhecer e reconhecer seus familiares e outras pessoas do convívio social nos diferentes espaços e tempos.</p> <p>(CVEL.EI02HI03) Nomear os funcionários e colegas.</p>
A distinção entre o outro e o eu	História do nome.	(PR.EI02HI04) Reconhecer o nome quando chamado.
	Respeito à individualidade e diversidade.	<p>(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.</p> <p>(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.</p>
	Normas de convívio social.	(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.
As manifestações culturais	Elementos culturais do local de vivência.	<p>(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.</p> <p>(CVEL.EI02HI04) Explorar comidas típicas e roupas de outras culturas.</p>
	Outras pessoas, tempos e culturas.	(CVEL.EI02HI05) Vivenciar brincadeiras do passado e do presente em diferentes tempos e culturas.
	Diversidade musical.	<p>(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.</p> <p>(CVEL.EI02HI06) Conhecer cantigas e músicas folclóricas da região paranaense e outras regiões.</p>

INFANTIL III		
EIXOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Organização espaço-temporal dos diferentes grupos sociais	Conceitos básicos de tempo.	(EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar). (CVEL.EI03HI01) Participar de momentos de exploração dos dias da semana e rotinas.
	Grupos sociais: Família, Instituição de Ensino e seu entorno.	(CVEL.EI03HI02) Identificar e nomear pessoas de seu convívio.
	O trabalho como meio de satisfação das necessidades de sobrevivência.	(CVEL.EI03HI03) Perceber que o trabalho é uma necessidade humana.
	As relações profissionais.	(CVEL.EI03HI04) Perceber a função social das profissões. (CVEL.EI03HI05) Reconhecer e diferenciar profissões.
A distinção entre o outro e o eu	Respeito à individualidade e diversidade.	(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.
	Dados pessoais: nome e sobrenome.	(CVEL.EI03HI06) Perceber que os nomes possuem origens e significados diferentes.
	Normas de convívio social.	(EI02TS03) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.
As manifestações culturais	Diversidade musical de várias culturas.	(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.
	Outras pessoas, tempos e culturas.	(CVEL.EI03HI07) Conhecer as manifestações culturais de outros povos em outros lugares e tempos.
	Patrimônio material e imaterial.	(CVEL.EI03HI08) Vivenciar diferentes eventos culturais para conhecer novos elementos.

INFANTIL IV

EIXOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Organização espaço-temporal dos diferentes grupos sociais	Conceitos básicos de tempo: dias da semana, hoje, ontem, amanhã, depois de amanhã.	(EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar). (CVEL.EI04HI01) Fazer relatos empregando conceitos de tempo.
	Grupos sociais: Família, Instituição de Ensino e comunidade.	(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade. (CVEL.EI04HI02) Perceber as características do meio social no qual se insere, reconhecendo os papéis desempenhados pela família e pela Instituição de Ensino. (CVEL.EI04HI03) Identificar as diversas organizações familiares.
	O trabalho como meio de satisfação das necessidades de sobrevivência.	(CVEL.EI04HI04) Reconhecer o trabalho como necessidade humana.
	As relações profissionais.	(CVEL.EI04HI05) Conhecer e identificar profissões de pessoas que fazem parte de sua comunidade e do convívio escolar.
	Vida urbana e rural.	(CVEL.EI04HI06) Conhecer modos de vida urbana e rural em diferentes tempos. (CVEL.EI04HI07) Relacionar a interdependência entre o espaço urbano e o rural e suas especificidades.
	Tipos de moradia.	(CVEL.EI04HI08) Identificar diferentes tipos de moradia.
	Meios de transporte.	(PR.EI04HI01) Conhecer e identificar os diferentes meios de transporte e suas características.
A distinção entre o outro e o eu	Dados pessoais: nome, sobrenome e a origem.	(CVEL.EI04HI09) Perceber a relação dos sobrenomes com os lugares e com o trabalho desenvolvido por um determinado grupo social.
	Respeito à individualidade e diversidade.	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. (CVEL.EI04HI10) Demonstrar respeito em suas relações sociais em diferentes situações.
	Normas de convívio social.	(CVEL.EI04HI11) Compreender que os diferentes espaços são regidos por normas de convívio.

As manifestações culturais	Diversidade cultural em diferentes espaços e tempos.	<p>(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.</p> <p>(CVEL.EI04HI12) Reconhecer objetos antigos e de outras culturas.</p> <p>(CVEL.EI04HI13) Perceber as manifestações culturais de outros povos no presente e passado.</p>
	Patrimônio material e imaterial.	<p>(PR.EI03HI02) Participar de diferentes eventos culturais para conhecer novos elementos como: dança, música, vestimentas e ornamentos e outros</p> <p>(CVEL.EI04HI14) Explorar diferentes objetos e tradições.</p>

INFANTIL V

EIXOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Organização espaço-temporal dos diferentes grupos sociais	Conceitos básicos de tempo: hoje, amanhã, depois de amanhã, ontem, antes de ontem, dias da semana e meses do ano.	(CVEL.EI05HI01) Relatar fatos empregando noções de tempo. (CVEL.EI05HI02) Organizar suas ações a partir dos conceitos básicos de tempo. (CVEL.EI05HI03) Compreender determinadas rotinas do cotidiano.
	Medidas padronizadas e não padronizadas de tempo.	(CVEL.EI05HI04) Reconhecer que marcar o tempo é uma convenção social. (CVEL.EI05HI05) Identificar as medidas de tempo como necessidade humana. (CVEL.EI05HI06) Explorar as funções do calendário.
	Recursos culturais e tecnológicos de medida de tempo.	(CVEL.EI05HI07) Identificar tecnologias que marcam o tempo.
	Grupos sociais: Família, Instituição de Ensino, comunidade e bairro.	(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade. (CVEL.EI05HI08) Reconhecer as diversas organizações familiares. (PR.EI05HI01) Identificar a diversidade cultural existente entre as famílias. (CVEL.EI05HI09) Entender as características do meio social no qual se insere, reconhecendo os papéis desempenhados pela família e pela Instituição de Ensino.
	O trabalho como meio de satisfação das necessidades de sobrevivência.	(PR.EI05HI02) Identificar as funções desempenhadas por diferentes profissionais. (CVEL.EI05HI10) Conhecer e identificar profissões de pessoas que fazem parte de sua comunidade e do convívio escolar. (CVEL.EI05HI11) Identificar as funções desempenhadas e os instrumentos de trabalho utilizados por diferentes profissionais.
	Tipos de moradia.	(CVEL.EI05HI12) Identificar diferentes tipos de moradia relacionando a renda familiar.
	Vida urbana e rural.	(CVEL.EI05HI13) Conhecer ritmos de vida urbana e rural. (CVEL.EI05HI14) Compreender e diferenciar vida urbana e rural.
	Meios de transporte.	(CVEL.EI05HI15) Identificar os diferentes meios de transporte, suas características e utilidade.

<p>A distinção entre o outro e o eu</p>	Dados pessoais: nome, sobrenome e a origem.	<p>(CVEL.EI05HI16) Identificar documentos pessoais.</p> <p>(CVEL.EI05HI17) Reconhecer que pertence a um grupo.</p>
	Respeito à individualidade e diversidade.	<p>(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.</p> <p>(CVEL.EI05HI18) Agir com autonomia, respeitando a diversidade e contribuindo com a organização dos espaços de convivência.</p>
	Normas de convívio social.	(CVEL.EI05HI19) Compreender e utilizar as normas de convívio social.
	Ideia de pertencimento.	(PR.EI05HI03) Entender-se como um integrante do grupo ao qual pertence.
	O espaço social como ambiente de interações e aprendizagens.	<p>(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.</p> <p>(PR.EI05HI04) Desenvolver noção de identidade e convivência em um espaço compartilhado com outras pessoas.</p> <p>(PR.EI05HI05) Explorar os espaços da instituição, do bairro e da cidade conhecendo ambientes, fatos históricos e interagindo com diferentes pessoas e em diferentes contextos sociais.</p>
<p>As manifestações culturais</p>	Diversidade cultural em diferentes espaços e tempos.	<p>(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.</p> <p>(CVEL.EI05HI20) Conhecer objetos antigos e de outras culturas.</p>
	Patrimônio material e imaterial.	(CVEL.EI05HI21) Perceber as manifestações culturais de outros povos no presente e passado.
	Elementos da cultura local: lendas, mitos, contos populares, tradições, brincadeiras, folclore, culinária, lazer, teatro, canções.	(PR.EI05HI06) Participar de diferentes eventos culturais para conhecer novos elementos como: dança, música, vestimentos, ornamentos e outros.

Avaliação

A avaliação da aprendizagem no componente curricular História está vinculada à concepção de avaliação já explicitada nesse documento. De acordo com Luckesi (2014), “[...] a avaliação é um recurso necessário em todos os níveis da ação educativa” (LUCKESI, 2014, p. 193), independente de estar atrelada a notas, à aprovação ou à reprovação. Na Educação Infantil, esse processo é bastante minucioso, uma vez que a criança não domina ainda a leitura e a escrita para que lhe seja aplicado um teste visando aferir a qualidade das apropriações dos conteúdos trabalhados.

Nesse sentido, principalmente, no que tange ao componente curricular História e seu *objeto de estudo (as ações/experiências humanas vivenciadas pelos grupos e classes sociais no tempo, com ênfase nas relações coletivas estabelecidas na sociedade em que vivemos, capitalista, marcada por conflitos de interesses entre as diferentes classes sociais)*, cabe ao professor fazer uso de instrumentos avaliativos (verbalizações da criança, mudanças de atitudes, controle voluntário da conduta, desenhos, reconhecimento do adulto e de outras crianças de seu convívio, portfólios, entre outros) que revelem a apropriação de elementos mediadores, para que a criança entrelace a sua história de vida, com a de outros sujeitos, se compreenda enquanto coletividade e como sujeito histórico.

O ponto de partida para definição dos instrumentos avaliativos precisa pautar-se no seguinte questionamento: Quem é esta criança? Quando o professor identifica o sujeito, de fato sabe com quem está trabalhando em colaboração; o caminho a ser percorrido fica explícito, pois domina os interesses e necessidades desse sujeito em desenvolvimento e as mediações pedagógicas que deverão ser empreendidas, uma vez que essas serão cruciais para o progresso cognitivo da criança.

O processo avaliativo inicia no planejamento do trabalho e no estabelecimento de objetivos específicos e meios para atingi-los. Na Educação Infantil, as ações da criança, as rotinas e os momentos lúdicos serão premissas que revelarão o quanto já se apropriou do conhecimento histórico produzido pela humanidade.

Referências

BARCA, I. **Perspectivas em educação histórica**. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001.

BITTENCOURT, C. M. F. Propostas Curriculares de História: Continuidade e Transformações. In: BARRETO, E. S. de S. (org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados, Fundação Carlos Chagas, 1998.

BITTENCOURT, C. M. F. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. Ed. São Paulo: Contexto, 2017.

BITTENCOURT, C. M. F. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**. [online]. São Paulo, v.32, n.93, p.127-149, 2018.

BORGES, V. P. **O que é História.** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 14 maio 2019.

BRASIL. **Lei 10.639/03 de 05/01/2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, DF, 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 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”.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, SEB, 2017.

CAPELATO, M. H. R. **Multidões em cena: propaganda política no varguismo e no peronismo.** Campinas, SP: Papyrus, 1998.

CASCAVEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel:** volume I: Educação Infantil. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

CASTANHO, S. **Teoria da história e história da educação:** por uma história cultural não culturalista. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

COOPER, H. **Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria.** Madrid: Ediciones Morata, 2002.

DAVYDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.** Moscú: Editorial Progreso, 1988.

HELLER, A. **O cotidiano e a história.** 11. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FERMIANO, M. B.; SANTOS, A. S. dos. **Ensino de História para o fundamental I:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

FUNARI, P. P. A. **A História e o sentido das escolas técnicas.** São Paulo: CEETEPS/UNESP, sd.

HOBBSAWN, E. **Sobre História.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

KOPNIN, P.V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento.** Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

LAZARETTI, L. M. Acolher, explorar, brincar e conhecer: reflexões sobre o espaço como potencializador das aprendizagens de bebês e crianças na educação infantil. In. MAGALHÃES, C. EIDT, N. M. (Org.). **Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil.** Curitiba: CRV, 2019.

LEE, P. Prefácio. In: BARCA, Il. **O pensamento Histórico dos Jovens ideias dos adolescentes acerca da provisoriade da explicação histórica**. Braga: Editora Universidade do Minho, 2000, p. 11-13.

LESSA, S. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na educação infantil. **Interações**, nº 32, p. 191 - 2011, 2014. <<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6361/4933>>. Acesso em 08 jul. 2019.

NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista brasileira de história**, SP, v. 13, n. 25/26, p. 143-162; set.1992 / ago.1993.

NETTO, J. P. Relendo a Teoria Marxista da História. In: SAVIANI, D., LOMBARDI, J. C. SANFELICE, J. L. (Orgs.). **História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. - Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 1998, p. 50-64.

ORSO, P. J.; TONINDANDEL, S. A Pedagogia Histórico-crítica e o Currículo Básico Para a Escola Pública do Paraná - 1990: do mito à realidade. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, nº. 2, p. 144-158, dez. 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba, PR, 1990.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba: Paraná, 2018a.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n. 03 de 22 de novembro de 2018**. Curitiba: Paraná, 2018b.

RANZI, S. M. F.; MORENO, J. C. **A avaliação em história nas séries iniciais**. Universidade Federal do Paraná, Pró-reitora de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: Ed. da UFPR, 2005.

RÜSEN, J. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SHIROMA, O. E.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

TREPAT, C. A.; COMES, Pilar. **El tiempo y el espacio em la didáctica de las ciencias sociales**. Barcelona: Graó. 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madri: Visor, 1996.

Referências Consultadas

ARCE, A.; MARTINS, L. M. Especificidades do desenvolvimento afetivo- cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: Arce, A.; MARTINS, L. M. (orgs.) **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007.

ARCE, A. **O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel.** Caderno CEDES, Campinas, v. 24, n. 62, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>. Acesso em 27 jun. 2019.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do Psiquismo.** Lisboa: Livros Horizontes. 1978.

LOPES, J. J. M.; MELLO, M. B. de (Org.). **O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis.** Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

LUKÁCS, G. **Per una ontologia dell'Essere Sociale.** Roma, Riuniti, 1981.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico do Nascimento à Velhice.** Campinas: Autores Associados, 2016.

MIRANDA, L, de J. N.; SCHIER, D. A. **A influência do ensino de História na educação infantil e formação do aluno.** Educação em foco. Ed. nº 08,

PEIXOTO, M. L. et al. **Bom tempo** - História. São Paulo: Moderna, 2005, p.25.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCALDAFERRI, D. C. M. **Concepções de tempo e ensino de História.** História & Ensino, Londrina v. 14, p. 53 - 70 ago. 2008.

LÍNGUA PORTUGUESA

Histórico

A trajetória de ensino da Língua Portuguesa no Brasil é recente, pois, somente a partir do século XIX, a disciplina passou a fazer parte dos currículos. Segundo Malfacini (2015), de acordo com a história, constata-se que, até meados do século XVIII, os jesuítas dominavam o ensino brasileiro, e na metodologia pedagógica adotada por eles não havia espaço para a Língua Portuguesa. Por isso, o seu ensino era proposto apenas para assegurar a alfabetização, depois disso, já se passava para o ensino do Latim, haja vista que o objetivo era catequizar e ler a Bíblia e outros textos sacros escritos nesse idioma.

Nesse período, predominava no Brasil o que era denominado de língua geral, que consistia em “uma mistura de línguas indígenas faladas no território brasileiro” (MALFACINI, 2015, p. 47). Como os portugueses tinham o domínio do Brasil, Marquês de Pombal incentivou o Príncipe a exigir do povo a utilização da língua de seus dominantes. Para ele, a língua seria uma forma de mostrar a dominação e, ao mesmo tempo, incutiria no povo o respeito ao Príncipe por meio de sua língua.

Somente no século XX o Latim perdeu o valor social e, assim, é excluído do Ensino Fundamental e Médio. Paralelamente a isso, são publicadas inúmeras gramáticas brasileiras, o que fez com que a gramática portuguesa ganhasse autonomia. Dessa forma, surgem as gramáticas escritas por professores e dirigidas aos seus alunos.

A princípio, a Língua Portuguesa era voltada para o ensino da gramática normativa, com treinamentos de escrita de redação. Assim, em cada momento ao longo da história do ensino da Língua Portuguesa, “[...] o modo de conceber a linguagem também passou por mudanças e isso resultou em três concepções que estão presentes ainda hoje no modo de conceber o ensino da língua” (OLIVEIRA, 2013, p. 21). Geraldi (2011) apresenta essas concepções, sendo elas: a) concepção de linguagem como expressão do pensamento, b) concepção de linguagem como instrumento de comunicação e c) concepção interacionista de linguagem.

Com relação à **linguagem como expressão do pensamento**, segundo Geraldi, “[...] essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (GERALDI, 2011, p. 41).

Percebe, pelas palavras do autor, que quem concebe a linguagem a partir dessa perspectiva não considera a presença do interlocutor, pois a fala/escrita é caracterizada como um ato individual e, dessa forma, não há nenhuma referência a questões sociais que influenciam a linguagem.

Já a segunda concepção, a **linguagem como instrumento de comunicação**,

[...] está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais. (GERALDI, 2011, p. 41).

Para essa concepção, a linguagem é considerada, apenas, do ponto de vista do locutor, não havendo, portanto, a relação com o outro. O outro é visto somente como um receptor passivo da mensagem do locutor. Não é considerado, dessa forma, o caráter social da língua.

A terceira concepção, a **linguagem como forma de interação**,

[...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistam à fala. (GERALDI, 2011, p. 41)

Nessa concepção, considera-se que os seres humanos interagem socialmente mediados pela linguagem, organizando as suas relações sociodiscursivas. Os sujeitos passam a ser vistos como construtores sociais, haja vista que é por meio das interações, ou seja, dos diálogos, que há trocas de experiências e de conhecimentos.

Almeja-se, neste documento, que os professores trabalhem com base na terceira concepção de linguagem, pois, conforme Oliveira,

Segundo essa terceira concepção de linguagem, a aprendizagem dá-se em contextos históricos, sociais e culturais e a formação de conceitos científicos dá-se a partir de conceitos cotidianos. Dessa forma, o conhecimento real da pessoa é ponto de partida para o conhecimento potencial, considerando-se o contexto sociocultural. (OLIVEIRA, 2013, p. 25).

Respalhada na concepção do Círculo Bakhtin¹, entende-se que a linguagem é uma atividade interativa, inserida no universo das práticas sociais e discursivas, envolvendo interlocutores e propósitos comunicativos determinados. Logo, ao conceber a linguagem como forma de interação, reporta-se ao texto como unidade de ensino e aos gêneros discursivos como instrumentos que possibilitam a interação por meio do uso da linguagem.

Na sequência, apresenta-se a concepção que subjaz o trabalho com o componente curricular de Língua Portuguesa.

1 O **Círculo de Bakhtin** é a denominação dada ao grupo de intelectuais Russos que se reuniam regularmente nos períodos de 1919- 1929, preocupados com as maneiras de se estudar a linguagem, a literatura e a arte. O filósofo Mikhail Mikhailóvitch Bakhtin (1895-1975) foi o pensador que mais se destacou, tendo suas obras amplamente traduzidas e divulgadas no Brasil. Outros integrantes do Círculo foram: V. N. Volochínov (1895-1936), P. Medvedev (1892-1938), I. Kanaev (1893-1983), M. Kagan (1889-1934), L. Pumpianskii (1891-1940), M. Yudina (1899-1970), K. Vaguinov (1899-1934), I. Sollertinski (1902-1944), B. Zubakin (1894-1937) (BRAIT, 2016).

Concepção do Componente Curricular

O trabalho desenvolvido na escola de Educação Infantil no que se refere à Língua Portuguesa fundamenta-se na concepção de linguagem pautada nos estudos de Vigotski e do Círculo de Bakhtin.

Sobre a linguagem, Vigotski (2009) esclarece que, desde o nascimento, a comunicação tem por objetivo aproximar o bebê da linguagem humana e o seu processo de simbolização. Para o autor, a aprendizagem é um processo social, desse modo, sempre ocorrerá na interação com o outro, destacando o papel fundamental que a linguagem tem para o desenvolvimento do psiquismo humano.

Bakhtin (1979), por sua vez, afirma que a linguagem se configura como um lugar de construção de relações sociais, em que os falantes se tornam sujeitos. Constitui-se, portanto, como uma forma de ação sobre o outro e sobre o mundo, sendo marcada por um jogo de intenções e de representações, configurando-se, portanto, como algo inacabado que se atualiza no contexto histórico e ideológico. Assim, conceber a linguagem na dimensão interlocutiva significa compreendê-la como espaço de construção da própria linguagem e dos sujeitos que com ela e sobre ela trabalham. Nesse enfoque, Bakhtin/Volochínov (2010) assevera que:

Na realidade, não são palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN; VOLICHÍVOV, 2010, p. 98-99).

Nessa perspectiva, o autor aborda a linguagem em consonância com a materialidade da vida social e não a separa dos sujeitos reais e concretos: aos falantes não cabe o papel de meros usuários de leis e códigos de uma língua determinada. Para o autor, a linguagem é produto de interação dos sujeitos e é histórica, portanto, a comunicação se faz pela interação comunicativa entre os falantes da língua. Na Educação Infantil, essa ocorre de maneira efetiva muito mais pela atividade conjunta entre professor e crianças, a qual possibilita e potencializa as conquistas no desenvolvimento da fala nos primeiros anos de vida.

Conforme aponta Vigotski (2007), a relação dos indivíduos com o mundo não é direta, mas sim mediada por sistemas simbólicos socialmente elaborados, dentre eles a linguagem. A linguagem como um sistema de signos verbais ocorre por meio da atividade intelectual e depende do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (percepção, memória, pensamento). Ainda sobre o pensamento, a concepção de Vigotski indica que a consciência humana é linguística, segundo a qual todo pensamento é verbal e a linguagem instrumento essencial do pensamento.

Dessa forma, cabe ao professor conhecer as especificidades de cada período do desenvolvimento infantil e mediar o conhecimento por meio da linguagem oral, visto que a linguagem tem papel decisivo na formação e na organização do pensamento da criança. É significativo também ressaltar que o pensamento modifica a dimensão das práticas humanas

ao possibilitar o planejamento das atividades sociais, ou seja, das ações humanas, tornando o pensamento intencional e conscientemente orientado. Destaca-se que a linguagem é um sistema simbólico fundamental para o ser humano, pois a sua função sócio-histórica determina a formação e a organização de estruturas mentais complexas, próprias do desenvolvimento psíquico humano.

Mukhina (1995) esclarece que

A linguagem desenvolve-se em várias direções aperfeiçoa-se através do contato prático com outras pessoas e converte-se, ao mesmo tempo, em um instrumento do pensamento que dará a base a uma reorganização dos processos psíquicos. Ao término da idade pré-escolar e em determinadas condições de educação, a criança começa a compreender a estrutura da linguagem, o que no futuro lhe servirá para falar e escrever corretamente. (MUKHINA 1995, p. 233).

Para Mukhina (1995), a comunicação é uma das principais funções da linguagem, mas não a única, pois, conforme se ampliam as relações interlocutoras da criança, e quanto mais vastas forem as formas de comunicação, mais ampliado será o seu vocabulário e o domínio da linguagem.

A partir da concepção do componente curricular de Língua Portuguesa que vai acompanhar as crianças ao longo do Ensino Fundamental, é preciso compreender que, para a Educação Infantil, todo trabalho a ser realizado deve partir de situações de comunicação, visto que com os bebês e crianças as ações antecipadoras do professor na relação comunicativa é que provocarão a necessidade de se comunicarem por meio da fala e, gradativamente, adquirirem e ampliarem a linguagem oral e isto significa aproximá-las do mundo simbólico. Para Lúria,

Sob a influência da linguagem dos adultos, a criança distingue e estabelece objetivos para seu comportamento; ela repensa as relações entre os objetos; ela imagina novas formas de relação criança-adulto; reavalia o comportamento dos outros e depois o seu; desenvolve novas respostas emocionais e categorias afetivas, as quais se tornam, através da linguagem emoções generalizadas e traços de caráter. Todo esse processo complexo, intimamente relacionado com a incorporação da linguagem na vida mental da criança, resulta em uma reorganização radical do pensamento, que possibilita a reflexão da realidade e o próprio processo da atividade humana. (LURIA apud DANGIÓ, 2017, p. 58).

Afirmar que a interação mediada pela linguagem ocorre em um contexto sócio-histórico, implica reconhecê-la como parte das forças produtivas desenvolvidas pelos seres humanos no processo de transformação da realidade. O discurso não tem existência própria, pois ele é um produto da atividade social humana. Para que o sujeito elabore discursos, é preciso que ele seja um ser social real, objetivo, vivo e atuante, uma vez que o discurso é concebido como manifestação real da linguagem, “a língua em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 2010, p. 207). Dessa forma, a concepção de linguagem na perspectiva interacionista e dialógica, respaldada no materialismo histórico dialético, considera o discurso como uma manifestação, isto é, uma materialização da ideologia que, por sua vez, decorre do modo de organização das formas de produção social. Tais manifestações se revelam nos enunciados produzidos pelos sujeitos nos atos de interação.

Compreendido sob essa abordagem, “todo texto tem um sujeito, um autor (o falante ou quem escreve)” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 308), e um interlocutor (ouvinte ou leitor): “a palavra do outro influencia ativamente o discurso do autor, forçando-o a mudar adequadamente sob o efeito de sua influência e envolvimento” (BAKHTIN, 2010[1929], p. 226). Como enunciado, o texto é determinado pela interação social e pelos interlocutores. É, portanto, na intenção discursiva que o autor produz o seu texto-enunciado, tendo em vista o que dizer, como dizer e para quem dizer. Logo, a situação social e o contexto determina completamente a estrutura da enunciação.

Em função disso, o sujeito seleciona um gênero discursivo apropriado para a situação concreta de uso da linguagem. Por gênero discursivo (ou gênero do discurso), entende-se os “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 262) que são elaborados nos diversos campos de atividade humana e são apresentados “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna” (idem, p. 282). Logo, todo gênero ancora-se em um contexto social, histórico e ideológico, uma vez que “a realidade do gênero é a realidade social de sua realização no processo de comunicação social” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 200).

Nesse sentido, para que a criança desenvolva e amplie a sua linguagem, é preciso considerar que, quanto menor a criança, mais se deve recorrer aos gêneros primários, pois, de acordo com Bakhtin (2003), esses gêneros se formam nas situações de comunicação discursiva imediata, por isso, estão mais relacionados aos diálogos do dia a dia; recados orais, cantigas, parlendas, versos, adivinhas e os bilhetes mais simples são exemplos desses gêneros.

Bakhtin (2003) ainda apresenta a definição de gêneros secundários, que, ao contrário dos primários, são mais complexos e exigem um grau mais elevado de sistematização da língua/linguagem. Podem-se citar como exemplos de gêneros secundários os romances, os poemas, as pesquisas científicas, os textos publicitários, dentre outros. Durante a Educação Infantil, é preciso, além dos gêneros primários, introduzir também os secundários, considerando-se o nível de desenvolvimento das crianças, a fim de que progressivamente elas percebam as formas de utilização da linguagem e comecem a utilizar os gêneros no seu cotidiano. Assim, desde os primeiros meses de vida aos seis anos de idade – faixa etária correspondente à etapa da Educação Infantil -, os gêneros discursivos devem acompanhar a rotina em sala de aula.

Nessa perspectiva, é preciso assegurar às crianças a apropriação desses bens sociais e culturais; para tanto, desde os primeiros meses de vida, é imprescindível a conversa dirigida para o bebê, a leitura de histórias, a entoação de cantigas, a realização de brincadeiras de imitação, sempre na atividade conjunta, ou seja, interagindo ativamente com o bebê e a criança. Aos poucos, conforme o contexto situacional, o adulto (nesse caso o professor) precisa dar significado aos balbucios, aos gestos e às palavras utilizados pelas crianças, sem, a princípio, reprimir a forma de expressão delas com exageradas correções.

Entende-se, desse modo, que a criança incorporará os modos de ação culturalmente determinados por meio da mediação da linguagem oral e das experiências vivenciadas com adultos, outras crianças, objetos e diferentes espaços. Para que isso aconteça, ela precisa perceber a língua em seu funcionamento e estabelecer a comunicação por meio dela, podendo utilizá-la nos mais diversos contextos de interação social.

Com relação à linguagem escrita, destaca-se que a criança inicia o processo de

internalização por meio das relações que estabelece com a própria língua, com as pessoas do seu convívio social, com os objetos sociais que as rodeiam e com os gêneros discursivos presentes no seu cotidiano. Por conseguinte, a leitura e a escrita nascem do desejo de expressão criado na criança e pelas condições de vida e de educação das quais participa (LEONTIEV, 1978b apud SILVA, 2019). Partindo dessa premissa, apresenta-se como objeto de estudo do componente curricular de Língua Portuguesa a **linguagem**, que será trabalhada no cotidiano escolar por meio dos gêneros discursivos, com a finalidade de atender ao objetivo geral que é estabelecido para esse componente.

Objetivo Geral

O trabalho pedagógico no ensino do componente curricular Língua Portuguesa visa garantir à criança a possibilidade de compreender a função social da linguagem, empregando-a nas diversas formas de interações sociais, sendo capaz de expressar-se com clareza e objetividade, a partir do uso da linguagem verbal e não verbal (murmúrios, balbucios, gestos, expressão facial), percebendo o uso social da escrita e da leitura nas práticas do dia a dia.

Encaminhamentos Teórico-Metodológicos

O trabalho pedagógico na Educação Infantil deverá estar amparado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, de acordo com o que preconiza o método que sustenta este documento curricular.

Por conseguinte, as ações pedagógicas do professor deverão pautar-se no conhecimento da atividade principal em cada período do desenvolvimento do psiquismo infantil para, então, propor ações de ensino que favoreçam a apropriação da **linguagem**, seja ela oral ou escrita, compreendendo-a como o objeto de estudo do componente curricular de Língua Portuguesa, o qual será organizado por meio dos três eixos: Oralidade, Leitura e Escrita.

Eixo da Oralidade

A oralidade é compreendida, neste documento, como uma prática social que se materializa nos mais diferentes gêneros discursivos, sejam esses formais ou informais e que se constituem em diferentes contextos de uso. Trata-se, assim, de recorrer à linguagem oral para a interação com o(s) outro(s) em função de um querer dizer que motiva essa necessidade.

Partindo dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, a qual preconiza que a criança é um ser social e que participa ativamente do mundo que a rodeia, o adulto/professor tem papel fundamental no sentido de qualificar as experiências e vivências diárias, por meio das relações sociais nas quais a criança está imersa, desde o seu nascimento, e são essas interações que permitem a humanização. Todavia, é necessário garantir-lhe o acesso aos instrumentos e

aos signos já desenvolvidos pela humanidade, dentre esses, o desenvolvimento da linguagem oral.

Marsiglia e Saccomani (2016) esclarecem que:

É preciso ter clareza quanto ao papel da escola no desenvolvimento da linguagem oral. À medida que a criança vive em uma comunidade de falantes, aprenderá a falar. E a linguagem oral está presente na vida cotidiana dos alunos. Porém, aprender a falar e a se comunicar não significa que a criança desenvolveu a linguagem oral tal como poderia ter desenvolvido. Dessa maneira, é função da escola o trabalho sistematizado e intencional que desenvolva a linguagem oral nas máximas possibilidades colocadas para a faixa etária. (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2016, p. 354).

Evidencia-se que a fala não é inata; apesar de a criança nascer com a capacidade para apropriar-se da fala, é na interação social que essa possibilidade inicial se concretiza. Desse modo, o desenvolvimento da linguagem oral, já na primeira infância, deve sua origem às relações estabelecidas com os adultos.

Vigotski (2007) assevera que:

1. A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte *de uma mesma função psicológica complexa*, dirigida para a solução do problema em questão. (grifos do autor)
2. Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação. (VIGOTSKI, 2007, p. 13).

Nessa perspectiva, o CMEI e a escola devem organizar-se de modo a assegurar às crianças um ambiente motivador com elementos mediadores que favoreçam o desenvolvimento da linguagem oral. Entende-se, neste documento, por elementos mediadores: a fala e as ações do professor em todas as práticas de ensino, bem como os objetos culturais, o tempo e a organização do espaço que, para o bebê e a criança, estão carregados de significados.

Na Educação Infantil, o trabalho com o eixo da oralidade estará presente em todas as ações de interação entre criança-criança e criança-adulto. Já na **atividade principal de comunicação emocional direta com o adulto** (dos primeiros meses a um ano de idade aproximadamente), o bebê estabelece suas principais relações com as pessoas que fazem parte do seu entorno social, ou seja, aquelas que cuidam dela, por isso, quando inicia sua inserção na instituição escolar de Educação Infantil, o bebê traz consigo certa experiência social. O choro, o sorriso, os murmúrios, os balbucios, os gestos e as expressões faciais são os primeiros sinais comunicativos dos bebês, o que demonstra que eles estão adentrando ao mundo das relações sociais e culturais. No primeiro ano de vida, o bebê começa a apresentar a tentativa de uma linguagem oral por meio de vocalizações, ainda vinculadas a algum objeto e com a mediação da fala do adulto. Portanto, de acordo com Hevesi,

Comunicar-se com o bebê significa conversar com ele, ainda que suas respostas não possam ser verbais. A comunicação não deve se limitar a proibições

e a falas curtas e impessoais. É importante que as falas sejam dirigidas, diretamente a ele, que vai, progressivamente percebendo a importância desses momentos e a necessidade de responder de formas diferentes e mais próximas das formas utilizadas pelos adultos, a elas. (HEVESI apud BISSOLI, 2014 p. 246).

Nesse período do desenvolvimento infantil, é importante que o adulto/professor esteja sempre conversando diretamente com a criança em todos os momentos da rotina, desde a sua acolhida e nas mais diversas tarefas desenvolvidas no âmbito escolar. O profissional precisa verbalizar as ações, sejam elas de cuidado, de alimentação, de higiene, pois todas as ações são pedagógicas. Quando a mãe entrega o filho para o professor, a conversa com quem recebe o bebê é o que vai situando-o sobre o que está acontecendo em cada momento, por exemplo: “Agora o professor vai te pegar porque a mamãe irá trabalhar, dá tchau para a mamãe”, ou “Fica aqui brincando com os brinquedos que a professora vai receber outro colega.” Agindo dessa forma, o professor transmitirá confiança à criança, mesmo que ela ainda seja pequena compreenderá a rotina na qual está inserida.

Nas salas de aula das turmas do Infantil e Infantil I e, mesmo nos ambientes externos da instituição, é preciso disponibilizar um espaço rico em imagens, brinquedos, livros e demais objetos para que os bebês e as crianças possam manipular enquanto brincam e interagem ativamente com o professor e seus pares, conforme se vê nestas imagens:

Figura 1: Linguagem verbal e não verbal: leitura de imagens relacionando com o nome da criança.



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Profa. Vicentina Guisso (2019).

Figura 2: Linguagem verbal e não verbal: leitura de imagens.



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Profa. Vicentina Guisso (2019).

É fundamental também explorar as rodas de conversa, as cantigas e a contação de histórias com diferentes elementos para que as crianças interajam com o professor, visto que a interação comunicativa constante entre o adulto e a criança é que vai garantir a apropriação de novas palavras e, por fim, a ampliação da linguagem verbal. Isso também pode ser visualizado nas Figuras 3 e 4, nas quais as professoras direcionam suas falas às crianças e, conseqüentemente, estimulam-nas a falar.

Figura 3: Roda de conversa: apresentação de objetos culturais.

Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Profa. Maria Vaz Meister (2019).

Figura 4: Contação de Histórias com fantoches.

Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Valério Baratter (2019).

Na **atividade principal objetual-manipulatória** (do primeiro ao terceiro ano aproximadamente), de acordo com Vigotski, Luria e Leontiev (2006), a linguagem rege o desenvolvimento da criança, e a fala passa a ser a forma como ela se comunica, se expressa e interage com o mundo, sendo que os objetos e instrumentos estimulam o seu interesse. A manipulação e a exploração desses objetos e instrumentos proporcionam experiências das quais desenvolvem a linguagem oral e a evolução do pensamento.

Elkonin (1988) explicita que as ações da criança “[...] são estimuladas pela novidade dos objetos e sustentadas pelas novas qualidades dos objetos que vão sendo descobertas durante a sua manipulação” (ELKONIN, 1988, p. 224). Assim, observa-se que, quando o adulto pergunta à criança onde está determinado objeto e ela direciona o olhar, indo até ele para pegá-lo, ela indica que relaciona a palavra ao objeto, estabelecendo um vínculo comunicativo. Mesmo que a criança não tenha, ainda, uma linguagem totalmente desenvolvida, já demonstra sinais de compreensão linguística. A variedade dos objetos a serem ofertados e as experiências vividas com o adulto e seus pares contribuem para a aquisição e para a ampliação vocabular, haja vista que, além de aprenderem sobre a função social dos objetos, a relação comunicativa amplia o repertório vocabular, bem como a articulação correta das palavras.

O mesmo autor pontua ainda que,

[...] sobre a base da convivência com os adultos, em todos os aspectos da vida, ocorre o desenvolvimento rápido da linguagem da criança. À medida que domina as ações com os objetos, e sobre a base do desenvolvimento intenso da linguagem, se formam todos os processos psíquicos e o desenvolvimento da personalidade da criança. (ELKONIN, 1969, p. 508).

Ao entender que a criança desenvolve-se a partir das condições de vida e de educação em que se encontram, torna-se essencial que o espaço escolar no qual estão inseridas tenham as condições de desenvolver o desejo e a necessidade de interagir com os adultos,

com as demais crianças e com os mais variados objetos ali dispostos, considerando que esses são propulsores para o desenvolvimento, sobretudo da linguagem oral.

Nesse período do desenvolvimento que compreende as turmas do Infantil I, II e III, são necessárias ações de ensino que proponham às crianças a transmissão de recados orais, o relato de histórias, o relato de fatos vivenciados e de brincadeiras, a entoação de cantigas, a declamação de quadrinhas, de parlendas e de poemas, de acordo com o desenvolvimento de cada faixa etária. Ao brincar com as rimas, as aliteraões e a sonorização das palavras, por meio das brincadeiras cantadas, as crianças ampliam o vocabulário, favorecendo também a articulação correta das palavras. Assim, passam a ser mais expressivas, o que torna a linguagem “um meio de comunicação que proporciona conhecimentos para construir uma representação do mundo, com a mediação do adulto” (MORGADO, 2013, p. 23-24).

Ao adentrar na **atividade principal de brincadeiras de papéis sociais** (dos quatro aos seis anos aproximadamente), a linguagem oral já obteve avanços significativos. A oralidade da criança, nesse período, é representada por frases que são impulsionadas pelo desejo ou pela necessidade, tais como: fazer pedidos para satisfazer suas necessidades, questionar o outro para solucionar algum problema de imediato, formular perguntas que pedem respostas, expressar diversas formas de satisfação, emoções, sensações e sentimentos, o que torna a linguagem uma forma de comunicação e interação social.

Vigotski (2001) destaca que,

Os jogos de papéis ou brincadeiras de faz de conta são o canal de satisfação da necessidade de ser como os adultos e de fazer tudo aquilo que eles fazem e, constituindo-se como a atividade guia dos três aos seis anos de idade, permitem que as diferentes funções psíquicas e, nesse processo, a atividade comunicativa, tenham seu mais pleno desenvolvimento por seu intermédio. É nesse período que a criança passa a dominar, ainda que externamente, as regras gramaticais e a conversar “de igual para igual” com os adultos, mesmo que suas formas de pensamento sejam bastante diversas da forma conceitual com que os adultos são capazes de pensar. (VYGOTSKI, 2001 apud BISSOLI, 2014, p. 848).

Figura 5: Brincadeiras de papéis sociais: Mercado



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Sonho de Criança (2019).

Nas turmas do Infantil IV e V, é importante a presença de brincadeiras que representem os papéis sociais, visto que, a partir da brincadeira, a criança passa a representar de maneira criativa as suas vivências, as suas experiências e a possibilidade de expressar-se por meio da fala; no entanto, será o professor o responsável em ampliar, juntamente com as crianças, o enredo das brincadeiras.

Como se observa nas Figuras 5 e 6, a brincadeira de papéis sociais é fundamental nesse período do desenvolvimento, pois, além de propiciar a ampliação da linguagem e o pensamento, colabora também para a autorregulação da conduta. Nessa tarefa, o professor deverá organizar diferentes

Figura 6: Brincadeira de papéis sociais : Cozinheiro(a)



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Professora Leonides Ezure (2019).

por meio de gravuras e descrevam os aspectos visuais e o sentido que produzem, recontem histórias ou acontecimentos apoiados em livros e imagens, explorem jogos de sequências, quebra-cabeça e jogo da memória, descrevendo-os oralmente. Outra tarefa que colabora para a ampliação vocabular é a caixa surpresa com elementos variados, tendo por objetivo incentivar as crianças descrever as características e a funcionalidade dos objetos.

O trabalho com os diversos gêneros discursivos (tais como: recados escritos, cantigas, receitas, quadrinhas, parlendas, poemas, adivinhas) favorece o enriquecimento do repertório vocabular, haja vista que esses textos podem ser declamados, entoados ou serem repertórios para as brincadeiras.

Eixo da Leitura

Para tratar do eixo da leitura, parte-se do princípio apresentado por Smolka (2010) de que “A leitura, como atividade de linguagem, tem sua gênese, sua história, nas formas de interação que se desenvolvem na dinâmica das relações sociais” (SMOLKA, 2010, p. 51). Portanto, desde a Educação Infantil, as crianças precisam estar imersas em um ambiente que estimule o gosto pela leitura e o acesso ao mundo letrado. As salas de aula devem ter materiais variados para leitura, principalmente a leitura imagética, e estarem acessíveis para que elas possam manuseá-los e reproduzir o comportamento leitor do professor.

Desde os bebês, o professor precisa explorar diferentes leituras, pois o ato de ouvir histórias colabora para a ampliação do vocabulário, da imaginação, da memória, das sensações e das percepções, enfim, muitos conceitos podem ser explorados e ampliados por meio da leitura realizada pelo professor.

Do Infantil ao Infantil V, as leituras realizadas devem contemplar diversos gêneros discursivos, observando sempre a entonação de voz e a postura do professor leitor, bem como a utilização dos elementos mediadores, tais como: fantasias, máscaras, fantoches, dedoches,

elementos e espaços que favoreçam a participação ativa das crianças, bem como a sua participação com o intuito de qualificar a brincadeira. Dentre as brincadeiras de papéis sociais estão as que envolvem o brincar de casinha, de escola, de mercado, de *petshop*, de restaurante, dentre outras, as quais podem servir para explorar conteúdos e produzir nas crianças o interesse e o aprendizado de maneira contextualizada e lúdica.

São imprescindíveis também as rodas de conversa, partindo de um conteúdo ou tema gerador, bem como a utilização de cartazes com histórias sequenciadas para que, juntamente com o professor, as crianças elaborem enredos, realizem a leitura imagética

caixa surpresa, livros de diversos materiais, entre outros, com a finalidade de promover o acesso ao conteúdo que deseja ensinar ou mesmo a leitura como entretenimento e fruição.

Figura 7: Manuseio de materiais impressos



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Sol Nascente (2019).

Ao estarem inseridos em um ambiente letrado e intencionalmente planejado e organizado, passam a demonstrar interesse por livros e demais materiais impressos, pois tais recursos trazem consigo vários elementos visuais - cores, texturas, desenhos, letras, números, formas - que contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, dentre elas a sensação, a percepção, a atenção, a memória e a linguagem.

Morgado (2013) justifica que:

Nas creches, as crianças têm espaços para conhecer, explorar e brincar; recebem atenção e cuidados; não sabem ler, mas gostam de ver revistas e ouvir histórias; os pequenos adoram manusear livros de pano e borracha, adoram músicas, cantigas de roda e dançar, por meio da interação com colegas, professores e cuidadores. Essas atividades cotidianas são ferramentas importantes para a aquisição da linguagem. (MORGADO, 2013, p. 29).

O desenvolvimento do gosto pela leitura deve ser incentivado desde a mais tenra idade, dessa forma, a instituição de ensino precisa ser o lugar privilegiado para que isso ocorra. Entende-se, assim, que a Literatura Infantil é relevante para a formação e desenvolvimento humano e, no que tange ao eixo da leitura, deve-se considerar que a leitura de histórias contribui para ampliar o universo de conhecimento e imaginação das mesmas e sua compreensão de mundo. Conforme argumenta Coelho (2000), a Literatura Infantil “é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, e a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização” (COELHO, 2000, p. 27).

Figura 8: Contação de Histórias na sala de aula.



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Sol Nascente (2019).

Figura 9: Leitura de Imagens



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Profa. Alzira Stocker (2019).

Figura 10: Contação de Histórias no espaço externo.



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Espaço e Vida (2019).

Como indicam as Figuras 8, 9 e 10, é essencial o contato da criança com os mais variados livros de Literatura Infantil, dos clássicos aos cartonados, livros brinquedos, de plástico, de pano, sonoro, com texturas, *pop-up*, os quais, além de promover momentos de encantamento com as histórias infantis, proporcionam o contato com diferentes materiais impressos e manipuláveis que carregam elementos culturais, a fim de contribuir com a ampliação e a apropriação de novas palavras e conceitos.

Conforme explicitam Valdez e Costa (2013),

É essencial ouvir histórias, ter contato com os livros, “ler” as páginas com os olhos, seguir as pegadas do enredo e apoderar-se do conto, seja no ouvir ou no viver a história. É preciso estimular a criança, desde cedo, a conviver com os livros, incentivá-las a ouvir, folhear, observar, valorizar a cultura, trazendo temas presentes nas histórias como forma de conhecer o mundo e as diferentes vivências e relações. (VALDEZ; COSTA, 2013, p. 175).

Nas turmas do Infantil e do Infantil I, os livros infantis terão por objetivo ampliar a percepção da criança em relação aos aspectos visuais contidos nas imagens, por isso, devem ter gravuras grandes. A leitura imagética proporciona à criança interpretar as emoções especificamente humanas como: alegria, tristeza, raiva, medo, susto, suspense, além de outros sentimentos. No entanto, a intervenção pedagógica do professor por meio da fala é que proporcionará as crianças o desenvolvimento da percepção e da atenção voluntária, possibilitando a apropriação do que há de mais elaborado historicamente, sendo que esse processo contribui com a formação do sujeito.

Para as turmas do Infantil II ao Infantil V, a variedade dos livros e demais materiais impressos terá por objetivo a aproximação com o mundo da escrita, mesmo não sabendo ler, as crianças realizarão a leitura intuitiva dos aspectos relacionados às letras, aos números, às formas, às cores e aos demais símbolos, bem como ao alinhamento e à direção da escrita, contribuindo também para a pseudoleitura.

Para Chaves (2011), o trabalho pedagógico com a Literatura Infantil contribui para que as crianças, desde pequenas, percebam a função social da leitura; todavia, é essencial explorar músicas, poemas e as mais diversas formas de expressão e registro popular como

adivinhas, parlendas e os brinquedos cantados. Segundo a autora, esses também compõem a “Literatura Infantil”, ampliando o entendimento com a defesa de que ela pode ser considerada expressão de conteúdo, de estratégia e ao mesmo tempo de recurso didático, fatores que permitem apresentar às crianças elaborações humanas significativas e, assim, contribuir decisivamente para ampliar o universo de conhecimento das crianças (CHAVES, 2011).

É importante destacar também que a criança desenvolve a sua imaginação e a sua criação por meio das experiências vividas, as quais se ampliam à medida que convivem com adultos e crianças mais experientes e com espaços ricos em materiais que favorecem a manipulação e apropriação de novos conhecimentos. Segundo Vigotski (2009), “Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

Nesse sentido, na atividade de jogo de papéis sociais, a leitura das coisas e do mundo se amplia de maneira surpreendente. O contato com a Literatura Infantil, ao ouvir histórias, cantigas, poemas, parlendas, adivinhas, possibilita o desenvolvimento da imaginação e do senso artístico. Essas ações de ensino mediadas pelo professor e pelos elementos mediadores (livros, revistas, cartazes, rótulos, embalagens, panfletos e outros) não têm por objetivo ensinar a criança a ler, ou seja, decodificar códigos da escrita, mas aproximá-la do mundo da linguagem escrita. Têm como finalidade revelar a elas as possibilidades de representação da realidade que são fundamentais para a construção da autonomia oral e da apropriação de signos carregados de significado.

Eixo da Escrita

Em uma sociedade letrada, a criança desde muito pequena se depara com o mundo da escrita, o qual foi produzido historicamente pela humanidade, visto que a escrita permitiu ao homem registrar o saber acumulado. Pensar no eixo da escrita na Educação Infantil pode parecer algo muito difícil; entretanto, é preciso compreender como essa escrita será caracterizada em cada um dos períodos do desenvolvimento cognitivo da criança.

O processo de apropriação da escrita iniciará nas turmas do Infantil pelo domínio dos gestos, assim, os movimentos que a princípio são involuntários tornam-se voluntários como o de apontar para um objeto desejado ou o ato de pedir colo abrindo os braços dá indícios de que a criança está começando a apropriar-se do simbolismo representado pela gesticulação. Nesse período do desenvolvimento, é essencial que o professor estimule os bebês a utilizarem gestos e apontamentos, sendo esses motivados pela interação adulto e criança, por meio das cantigas e das brincadeiras de imitação ou mesmo quando desejam solicitar algo. Mais tarde, o contato com embalagens, livros, revistas, entre outros elementos, proporcionará o desenvolvimento da percepção das cores, formas, texturas, bem como a escrita presente nesses suportes. Conforme esclarece Vigotski (1995), a história da aquisição da escrita pela criança é a própria história do desejo de expressão, que começa com o gesto no primeiro ano de vida, considerado pelo autor como escrita no ar; mais tarde, manifesta-se pela fala e, depois, pelo desenho, pelo faz-de-conta, chegando à linguagem escrita.

Com relação à escrita a partir do Infantil I, a criança já rabisca, sem, ainda, compreender a função representativa do desenho. Ela é capaz de perceber que os mais variados materiais riscantes servem para traçar linhas e representar formas. Dada tal compreensão, ela passa a concentrar-se nas suas produções, visto que o resultado estimula seu interesse. Segundo Mukhina (1995), a criança observa melhor, interrompe o movimento, depois volta a traçar outras garatujas parecidas com as primeiras e também as observa. Partindo dessa compreensão, o professor precisa ter claro que, nesse período, a criança ainda não consegue relacionar os traços com os objetos; seu interesse está apenas nas formas que produz espontaneamente, no entanto, já é uma ação antecipadora para a posterior escrita. À medida que vai se desenvolvendo, seus rabiscos passam a ser a tentativa de imitação do ato de escrever do adulto, portanto, é comum ver as crianças a partir dos dois anos, fazendo representações de escrita, por meio das garatujas.

Nas turmas do Infantil II ao Infantil III, devem ser oportunizados às crianças diferentes momentos para que expressem suas compreensões, seja de histórias lidas ou cantigas entoadas por tentativas espontâneas de registro, tanto por meio das garatujas como por meio do desenho. Os materiais e as formas de registrar precisam ser variados, podendo ser utilizados para essa tarefa: desde as mãos e os pés² da própria criança até materiais como giz de cera, tinta guache, pincel, lápis, giz, carvão, papel craft, cartolina, muro, calçada, quadro negro, papelão, lixa etc., de modo que a criança experimente os diferentes materiais, suportes, texturas, cores, formas, espessuras e espaços. O professor irá propor também momentos nos quais as crianças representem o que compreenderam sobre o conteúdo trabalhado por meio da modelagem, do recorte e colagem, de jogos e brincadeiras, bem como outras formas de representação.

Conforme exemplifica a Figura 11, o trabalho com o gênero discursivo “música” trouxe elementos para as crianças realizarem desenhos como a representação de ideias, ou seja, a representação do sentido que produziram do texto. O fato das crianças entenderem o contexto da letra da música possibilitou-lhes a representação por meio do desenho, algo que será muito mais representativo para elas.

Posteriormente, no Infantil IV e V, o desenho e o faz de conta que a criança reproduz irão compor uma linha única de desenvolvimento que leva às formas superiores de expressão representada pela linguagem escrita. Segundo Luria (2006), “A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras.” (LURIA, 2006, p. 143). Desse modo, entende-se que a representação

Figura 11: Produção coletiva: Desenho



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Maria Dulce Pizani (2019).

² O produto dessa tarefa deve ser realizado pela criança, portanto, não deve centrar-se em decalques dos pés e das mãos das crianças.

simbólica no faz de conta e no desenho é uma etapa anterior e uma forma de linguagem que conduz à linguagem escrita, bem como todas as aprendizagens que a criança se apropria desde seus primeiros meses de vida.

Nesse sentido, Vygotsky (2000) assevera que o desenho infantil é a fase que antecede a linguagem escrita. Por sua função psicológica, o desenho da criança é uma linguagem gráfica e, por meio dele, produz um relato gráfico sobre algo. Na brincadeira, o uso funcional de um objeto por meio do gesto representativo é fundamental, e, por isso, é uma etapa do desenvolvimento da pré-história da linguagem escrita da criança.

Arce e Martins (2013) explicitam que

[...] o desenho, assim como o brinquedo, surge inicialmente como um simbolismo de primeira ordem. Os primeiros desenhos são apenas resultados de gestos manuais, e é o gesto que constitui a primeira representação do significado. Somente mais tarde a representação gráfica irá começar a designar algum objeto. (ARCE; MARTINS, 2013, p. 136).

Conforme vai se ampliando o desenvolvimento da criança, a aquisição da escrita se dará, primeiramente, por meio de tarefas que promovam o movimento de pinça, de preensão (fechar e abrir recipientes), de alinhavo (passar um barbante numa placa perfurada compondo uma forma específica), de encaixe (montar um brinquedo com diferentes tamanhos), de rasgadura (rasgar papéis em diversas direções), de pintura (com dedo, pincel, esponja), de colagem, de modelagem, dentre outros. Esses movimentos colaboram para o desenvolvimento da coordenação motora fina, favorecendo, posteriormente, a técnica da escrita que ocorrerá na atividade de estudo, sendo essa subsequente à atividade principal de jogo de papéis sociais.

O trabalho com a escrita na Educação Infantil se dará inicialmente por meio de tarefas que desenvolvam a coordenação motora fina³, para, mais tarde, desenvolver a habilidade de escrever; porém, nesse período do desenvolvimento, a criança, necessariamente, não irá aprender a codificar e a decodificar símbolos alfabéticos de maneira mecânica, mas sim adentrar ao mundo da escrita e compreender a sua função social por meio do contato com os mais variados suportes dos gêneros discursivos, próprios à faixa etária.

Ao se trabalhar com os gêneros discursivos, os elementos mediadores passam a ser inúmeros, na medida em que o professor disponibilizar de maneira intencional e planejada. Nesse quesito, é preciso dispor dos mais variados materiais impressos para que a criança aproprie-se da função social da leitura e da escrita, haja vista que essas habilidades devem ser explorados simultaneamente, sempre com a mediação do professor, ou seja, na atividade conjunta entre professor e crianças.

Sobre o trabalho com o eixo da escrita nas turmas do Infantil III ao Infantil IV, Martins e Marsiglia (2015) pontuam que é necessário planejar atividades que auxiliem as crianças a utilizar os registros como recurso de memória. Para as autoras,

Atuando na área de desenvolvimento eminente da criança, o professor deve provocá-la a superar a mera imitação, fazendo com que utilize os registros

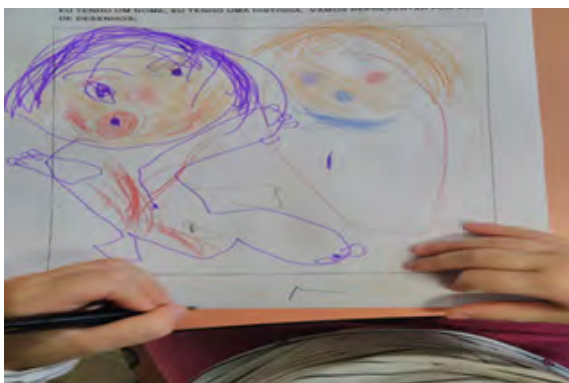
³ O desenvolvimento da coordenação motora fina está relacionado aqui aos movimentos que utilizam pequenos músculos nos movimentos delicados como: pintar, desenhar, rasgar, recortar, encaixar, montar e desmontar, modelar entre outros.

gráficos como meio, ou seja, que a escrita lhe auxilie a recordar algo e assim assuma uma função de operação psicológica. Exemplo de uma ação que pode colaborar nesse desenvolvimento: contar para os alunos a história Os três carneirinhos e pedir que desenhem os personagens disponibilizando algodão para que colem nos animais desenhados. (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 47).

Percebe-se que, de acordo com as autoras, o professor, ao proporcionar a modelagem, a colagem, o desenho e outras formas de representação, acerca de um conteúdo, uma história, uma música, uma aula de campo, uma brincadeira ou jogo, deve interagir com o aluno questionando-o sobre a sua produção, (colagem, desenho, tentativa de escrita/rabiscos), atuando como interlocutor da produção da criança, auxiliando-a a refletir sobre o que produziu, a fim de que, ao retomar a produção em outros momentos, seja capaz de dizer o que representou.

Nessa perspectiva, as Figuras 12 e 13 retratam o que foi abordado anteriormente, pois o desenho produzido pela criança pode ser retomado em outra situação com o objetivo de que, ao observá-lo, ela possa relatar sobre o que desenhou.

Figura 12: Representação de ideias por meio de desenho



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Sol Nascente (2019).

Figura 13: Produção coletiva desenho



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Pedro Dambros (2019).

Ainda sobre a escrita, em que professor (interlocutor) e criança (autor) refletem em torno dela, é necessário que o docente atue como escriba da produção da criança, ou seja, dialogue sobre o que foi representado e escreva corretamente o que ela tentou expressar. Além disso, é fundamental ressaltar que o trabalho com a escrita tenha um caráter lúdico e significativo, e não seja apenas uma técnica de mera cópia. No entanto, as crianças do Infantil IV e V já podem representar suas ideias por meio do desenho e da escrita espontânea, utilizando, inicialmente, as garatujas.

Para ilustrar como pode ocorrer o trabalho com a escrita no período dos três e quatro anos, na sequência, reproduz-se o quadro elaborado por Martins e Marsiglia (2015), no livro *As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita*.

Quadro 1: Fase pré-instrumental

Desenvolvimento efetivo		Área do desenvolvimento iminente			
Etapa	Características	Finalidade	Conteúdos	Procedimentos (exemplos)	Recursos (exemplos)
Pré-escrita (fase pré-instrumental, entre 3 e 4 anos).	A criança lança-se ao desafio de “escrever” imitando o adulto, mas sem atribuir significado ao que a escrita representa e sem função mnemônica. A escrita é um brinquedo.	Superar a imitação, fazendo registros que desempenhem função mnemônica.	Linguagem oral e escrita (nuclear), tendo as outras áreas de conhecimento como meio para o conteúdo nuclear. Vocabulário oral e escrito. Identificação e reconhecimento de marcas gráficas.	Ler para as crianças e convidá-las a recontar as histórias. Promover brincadeiras e depois pedir que expliquem suas regras e sequências. Apresentar objetos (como um brinquedo, por exemplo) e solicitar que os descreva. Cantar com as crianças e convocá-las a repetirem. Pedir que represente (uso de desenho) objetos do seu entorno. Retomar o trabalho da criança, auxiliando-a para analisar sua produção e permitindo a reelaboração.	Livros e textos de diferentes gêneros (literários, científicos, documentais, argumentativos etc.) Músicas. Brinquedos e brincadeiras (envolvendo gestos associados à linguagem e jogos protagonizados). Diferentes materiais (guache, tinta plástica, aquarela, giz de cera, etc.), instrumentos (palitos, dedo, pincel, esponja etc.) e interferências (serragem, isopor, linhas, barbantes etc.) para elaboração de desenhos.

Fonte: Adaptado de Martins e Marsiglia (2015) pelo Grupo de Trabalho (2019).

As autoras, a partir dos estudos de Luria (2006), chamam essa fase de pré-instrumental, por se tratar do período em que as crianças começam a imprimir as suas marcas no papel e são capazes de perceber que há uma escrita utilizada pelos adultos, que elas tentam imitar. Nesse momento, conforme fica bem claro no Quadro 1, o professor precisa mostrar para as crianças que elas são capazes de fazer seus registros para representar o mundo que as cerca. As pesquisadoras ainda destacam que as ações propostas deverão estar sempre associadas à periodização do desenvolvimento, lembrando que nessa idade as crianças estão transitando da atividade objetual-manipulatória para a brincadeira de papéis sociais. Enfatizam, também, que o professor, ao propor que a criança desenhe, não deve restringir-se ao que já é conhecido, mas pode propiciar o conhecimento do novo.

Quadro 2: Atividade gráfica diferenciada

Desenvolvimento efetivo		Área do desenvolvimento iminente			
Etapa	Características	Finalidade	Conteúdos	Procedimentos (exemplos)	Recursos (exemplos)
Atividade gráfica diferenciada (entre 4 e 5 anos).	As marcas da criança ainda não têm significado em si mesmas, mas apresentam significado ao desempenharem função (mnemônica)	Superar o registro mnemônico, atribuindo significado às marcas - diferenciar o signo “e fazê-lo expressar realmente um conteúdo específico” (LURIA, 2006, p. 161).	Matemática e linguagem oral e escrita (como nucleares). Vocabulário oral e escrito. Letras, números, formas etc. (identificação, reconhecimento e utilização de símbolos). Quantidades. Sequência lógica e ordenações. Grandezas e medidas. Formas geométricas.	Contar diferentes objetos. Representar quantidades. Organizar sequências lógicas. Diferenciar objetos por sua forma, tamanho, cor, etc. Escrita de nomes próprios. -Registros de diferentes naturezas: sequências lógicas, contagens, descrições, formas etc., e de diferentes gêneros utilizando figuras, letras e números. Desenhar substantivos concretos (podendo variá-los quanto à formação e flexão). Analisar suas produções e reelaborá-las.	Livros e textos de diferentes gêneros (literários, científicos, documentais, argumentativos etc.). Músicas. Brinquedos e brincadeiras. Jogos (de movimento, de papéis, com regras, de tabuleiro – por exemplo, domino de letras, cores etc.) Atividades de produção: desenho, modelagem, pintura, dobradura etc. (com diferentes materiais e instrumentos e interferências). Alfabeto móvel. Bingos, listas etc. (com banco de palavras).

Fonte: Adaptado de Martins e Marsiglia (2015) pelo Grupo de Trabalho (2019).

Ao superar a fase pré-instrumental, a criança avançará para o que Luria (2006) denominou de “atividade gráfica diferenciada”, que é o momento em que ela utiliza os registros tentando diferenciá-los. Para o autor, “A criança muito cedo, começa a revelar uma tendência em anotar palavras ou frases curtas com linhas curtas e palavras ou frases longas com um grande número de rabiscos” (LURIA, 2006, p. 162).

O Quadro 2, adaptado de Martins e Marsiglia (2015), ilustra como pode ser desenvolvido o trabalho com a escrita nos CMEIs e nas escolas para atender às especificidades das crianças de quatro a seis anos. As autoras enfatizam que, ao mencionarem a Matemática como objeto de estudo, o escolheram tendo em vista que o conhecimento matemático é essencial, também, para o desenvolvimento da escrita.

Nesse sentido, durante o Infantil III, IV e V, é fundamental que haja o trabalho com os nomes por meio das tarefas com o crachá, sendo essa uma das formas de explorar as letras do alfabeto, haja vista que, para as crianças, o nome é uma palavra carregada de significado e, aos poucos, além de apropriarem-se das letras do próprio nome, começam a internalizar as letras

dos nomes dos colegas. Para tanto, é importante que os crachás estejam em local acessível para que possam pegá-lo ou guardá-lo com facilidade (o interessante é utilizar o cartaz de pregas). Com relação ao uso dos crachás, de início podem conter a foto ou mesmo desenho das próprias crianças, tendo por finalidade auxiliar na identificação da escrita do nome. Posteriormente, o crachá poderá conter apenas as letras do nome com o objetivo de verificar se as crianças, após um período de trabalho com o nome, conseguem identificar apenas pelas letras que o compõem, sem auxílio de imagem ou desenho. A tarefa envolvendo a escrita do nome pode ser explorada de diversas maneiras, dentre elas a sobreposição das letras que o compõem. Como no exemplo das figuras 14 e 15, essa tarefa explora a relação grafema e fonema, a direção da escrita e o alinhamento.

Figura 14: Representação do nome



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Sol Nascente (2019).

Figura 15: Representação do nome



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Leonides Ezure (2019).

Além do trabalho com o nome, pode-se também explorar a escrita a partir dos nomes dos personagens de uma história contada, listas de nomes de animais, objetos de uso pessoal, etiquetas nominiais dos objetos da sala de aula, dentre outros, partindo sempre de um contexto. Assim, o professor estará desafiando as crianças a pensarem sobre a escrita e a sua função social, bem como fazer uso da leitura como instrumento de comunicação.

O trabalho com alfabeto concreto deve ser um elemento mediador exposto na parede da sala de aula, sendo que a sua construção acontecerá de forma coletiva com a efetiva participação das crianças, as quais poderão trazer de casa objetos que representem a letra do alfabeto, como o exemplo contido nas Figuras 16 e 17. É interessante frisar também que o trabalho com o alfabeto não precisa, necessariamente, seguir a ordem de sequência das letras.

Figura 16: Alfabeto Concreto

Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Profa. Clarisse Paganini (2019).

Figura 17: Utilização de elementos variados para construção de alfabeto concreto.

Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Profa. Clarisse Paganini (2019).

Outro encaminhamento para as turmas do Infantil IV e V são as propostas de produção coletiva dos gêneros discursivos trabalhados, dentre eles, cita-se: listas nominais, receitas, recados escritos, adivinhas, convites, descrição e registro de uma experiência, regra de um jogo, os combinados da turma, além de outras possibilidades. Ao produzir coletivamente, o professor deve chamar a atenção das crianças para os aspectos da escrita: a direção da esquerda para a direita e de cima para baixo, o alinhamento, a segmentação e a pontuação. Ainda, a partir dos gêneros discursivos trabalhados, podem ser elencadas palavras-chave que devem ser representadas (por meio de desenho) e servir de referência para a escrita espontânea. A manipulação de rótulos e de embalagens também são referências para explorar a escrita, bem como as logomarcas, os logotipos, placas de identificação e sinalização.

De acordo com Martins e Marsiglia (2015), ao selecionar palavras para serem exploradas, o professor deve optar por verbos e substantivos concretos, pois essas classes de palavras são mais fáceis de serem representadas.

Nas turmas do Infantil V, a criança está em condições de apropriar-se da etapa da atividade gráfica diferenciada; todavia, é no processo de transição para o Ensino Fundamental que ela utilizará a escrita pictográfica para posteriormente adentrar na escrita simbólica.

Após a consideração dos eixos do componente curricular Língua Portuguesa, a seguir, estão elencados os conteúdos e os objetivos de aprendizagem para cada faixa etária, levando em consideração a periodização do desenvolvimento infantil. Os objetivos propostos para a aprendizagem das crianças podem ser ampliados, considerando que o bebê e a criança se encontram em pleno desenvolvimento do psiquismo

Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem

INFANTIL	
Gêneros Discursivos: Cantiga, História Infantil e Parlenda.	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
EIXO: ORALIDADE	
Linguagem verbal e não verbal.	<p>(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.</p> <p>(CVEL.EI00LP01) Expressar seus desejos e necessidades utilizando-se de balbucio, sorriso, choro, gesto, apontamento e outros movimentos corporais.</p>
Ampliação vocabular (palavras e expressões da língua)	<p>(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.</p> <p>(CVEL.EI00LP02) Reconhecer seu nome quando chamado procurando o contato visual.</p> <p>(CVEL.EI00LP03) Ampliar o conjunto de sons onomatopéicos e palavras monossílabas durante a interação com os adultos e seus pares.</p>
EIXO: LEITURA	
Função social da leitura	<p>(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).</p> <p>(CVEL.EI00LP04) Perceber a ação leitora do professor ao manusear livros e outros materiais impressos.</p>
Leitura imagética	<p>(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.</p> <p>(CVEL.EI00LP05) Conhecer imagens apontando-as, com o auxílio do professor.</p> <p>(CVEL.EI00LP06) Participar de situações que envolvem a leitura feita pelo professor por meio de gravuras e histórias ilustradas, desenhos infantis e vídeos musicais infantis.</p>
EIXO: ESCRITA	
Função social da escrita/representação pictográfica	<p>(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, <i>tablet</i> etc.</p> <p>(CVEL.EI00LP07) Conhecer as imagens como forma de representação de ideias.</p>
Ideia de representação	<p>(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.</p> <p>(CVEL.EI00LP08) Perceber diferentes texturas, cores, formas que compõem os mais diversos materiais, desenvolvendo as sensações e percepções por meio da manipulação dos diversos recursos: livros, embalagens, gravuras entre outros.</p>

INFANTIL I

Gêneros Discursivos: Cantiga, História Infantil e Parlenda.

CONTEÚDOS

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

EIXO: ORALIDADE

Linguagem verbal e não verbal	<p>(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.</p> <p>(CVEL.EI01LP01) Expressar suas ideias, necessidades, sentimentos e emoções por meio de gesto, apontamento, fala, dança e música imitando as ações do adulto.</p>
Ampliação vocabular (palavras e expressões da língua)	<p>(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.</p> <p>(CVEL.EI01LP02) Verbalizar seu nome e fazer tentativas de falar o nome das pessoas do seu convívio social e dos objetos.</p> <p>(CVEL.EI01LP03) Expressar-se, a seu modo, em rodas de conversas, leitura ou contação de histórias, cantigas e brincadeiras, ampliando o vocabulário.</p>

EIXO: LEITURA

Função social da leitura	<p>(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).</p> <p>(CVEL.EI01LP04) Perceber a ação leitora do professor ao manusear livros e outros materiais impressos durante a leitura/contação de história, exploração de cartaz demonstrando gradativa compreensão do que está sendo lido ou falado.</p> <p>(CVEL.EI01LP05) Reproduzir a ação leitora do professor durante a manipulação de livros e demais materiais impressos, percebendo os aspectos visuais.</p>
Leitura imagética	<p>(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).</p> <p>(CVEL.EI01LP06) Conhecer personagens de histórias ou de desenhos animados, mediados pelas imagens.</p> <p>(CVEL.EI01LP07) Apontar para imagens, relacionando a imagem com a palavra que nomeia pessoas, animais, objetos entre outros.</p>

EIXO: ESCRITA

Função social da escrita	<p>(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.</p> <p>(CVEL.EI01LP08) Conhecer marcas gráficas como forma de representação daquilo que pode ser lido/falado contido em livros e cartazes mediados pela ação de ensino.</p>
--------------------------	---

Ideia de representação	<p>(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, <i>tablet</i> etc.</p> <p>(CVEL.EI01LP09) Participar de ações que envolvem a coordenação motora fina por meio dos movimentos de abrir/fechar, rosquear, rasgar, amassar, modelar, encaixar.</p> <p>(CVEL.EI01LP10) Produzir marcas gráficas com diferentes materiais riscantes: giz de cera, lápis, tinta guache utilizando dedo e mãos e outros em diferentes suportes: papel craft, cartolina, papelão, chão, parede.</p>
------------------------	--

INFANTIL II

Gêneros Discursivos: Adivinha, Cantiga, História Infantil, Música, Parlenda, Poema e Quadrinha.

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
EIXO: ORALIDADE	
Linguagem verbal e não verbal	<p>(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.</p> <p>(CVEL.EI02LP01) Comunicar por meio de gestos e palavras os desejos, necessidades, vontades e sentimentos.</p>
Ampliação vocabular: pronúncia e articulação adequada das palavras	<p>(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.</p> <p>(CVEL.EI02LP02) Verbalizar ações para ampliar o vocabulário, seja por meio das rodas de conversa, entoação de cantigas, recitação de parlendas, das brincadeiras, aperfeiçoando a pronúncia e a articulação adequada das palavras.</p> <p>(CVEL.EI02LP03) Descrever a seu modo os objetos, pessoas, personagens, fotografias e gravuras com o objetivo de ampliar o vocabulário, bem como a pronúncia correta das palavras.</p>
Narração de fatos	<p>(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.</p> <p>(CVEL.EI02LP04) Relatar, da sua maneira, fatos acontecidos, partindo de história ouvida, uma brincadeira, um filme ou peça teatral, por meio de questionamentos dirigidos pelo professor.</p> <p>(CVEL.EI02LP05) Expressar-se verbalmente em rodas de conversas e brincadeiras narrando acontecimentos e fatos vivenciados.</p>
Sequência na exposição de ideias (domínio constante e progressivo)	<p>(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.</p> <p>(CVEL.EI02LP06) Interagir oralmente mantendo, gradativamente, a sequência na exposição das ideias.</p> <p>(CVEL.EI02LP07) Criar e/ou recontar histórias oralmente com base em imagens de livros, fantoches com temas sugeridos mantendo o domínio constante e progressivo.</p>

Sonorização, rimas e aliterações	<p>(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.</p> <p>(CVEL.EI02LP08) Reconhecer diferentes sons onomatopéicos, sons da própria fala, sons de animais, objetos e fenômenos da natureza.</p> <p>(CVEL.EI02LP09) Perceber a sonoridade das palavras, rimas e aliterações nas situações que envolvem cantigas, quadrinhas, poemas entre outros.</p>
EIXO: LEITURA	
Função social da leitura	<p>(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.</p> <p>(CVEL.EI02LP10) Perceber a leitura como forma de interação e comunicação.</p>
Leitura imagética	<p>(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.</p> <p>(CVEL.EI02LP11) Perceber as imagens/ilustrações como forma de representação das ideias.</p> <p>(CVEL.EI02LP12) Identificar características dos objetos, pessoas e dos personagens e demais elementos da história amparados nos aspectos visuais (forma, cor, textura, expressão facial e corporal) partindo dos questionamentos realizados pelo professor.</p>
Ideias principais (significado/significação)	<p>(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).</p> <p>(CVEL.EI02LP13) Perceber a sequência das ideias representadas em histórias sequenciadas e ilustradas.</p> <p>(CVEL.EI02LP14) Entender as ideias principais de uma narrativa ou de um contexto de uma conversa.</p>
EIXO: ESCRITA	
Função social da escrita	<p>(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.</p> <p>(CVEL.EI02LP15) Perceber a função social da escrita nos diferentes suportes textuais: livros, revistas, rótulos, embalagens e outros.</p>
Ideia de representação	<p>(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).</p> <p>(CVEL.EI02LP16) Identificar as imagens contidas em livros, cartazes, gravuras percebendo o sentido que as mesmas produzem.</p> <p>(CVEL.EI02LP17) Produzir marcas gráficas (rabiscos, desenhos) com materiais variados em diferentes suportes de escrita.</p>

INFANTIL III

Gêneros Discursivos: Adivinha, Cantiga, História Infantil, Música, Parlenda, Poema, Quadrinha e Receita.

CONTEÚDOS

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

EIXO: ORALIDADE

Linguagem verbal e não verbal	<p>(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.</p> <p>(CVEL.EI03LP01) Interagir por meio da linguagem verbal para expressar seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.</p> <p>(CVEL.EI03LP02) Comunicar-se por meio de gestos, mímicas e imitações com a finalidade de ser compreendido.</p>
Ampliação vocabular: pronúncia e articulação adequada das palavras	<p>(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.</p> <p>(CVEL.EI03LP03) Ampliar o vocabulário adquirindo novas palavras para expressar-se em diferentes contextos de interação social.</p> <p>(CVEL.EI03LP04) Descrever objetos, pessoas, personagens, fotografias e gravuras com o objetivo de ampliar o vocabulário, bem como a pronúncia correta das palavras.</p>
Sonorização, rimas e aliterações.	<p>(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos</p> <p>(CVEL.EI03LP05) Identificar e nomear os diferentes sons onomatopéicos, sons da própria fala, sons de animais, objetos e fenômenos da natureza.</p> <p>(CVEL.EI03LP06) Perceber a sonoridade das palavras, rimas e aliterações nas situações que envolvem entoação de cantigas e declamação de versos/poemas.</p>
Sequência na exposição de ideias (domínio constante e progressivo)	<p>(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.</p> <p>(CVEL.EI03LP07) Expressar oralmente, mantendo a sequência na exposição das ideias.</p> <p>(CVEL.EI03LP08) Criar e/ou recontar histórias oralmente com base em gravuras, fantoches, mantendo a sequência na exposição das ideias.</p>
Narração de fatos	<p>(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.</p> <p>(CVEL.EI03LP09) Relatar experiências e fatos ocorridos, por meio de questionamentos dirigidos pelo professor.</p> <p>(CVEL.EI03LP10) Transmitir recados orais.</p> <p>(CVEL.EI03LP11) Expressar-se verbalmente em rodas de conversas e brincadeiras narrando os acontecimentos e fatos vivenciados durante diferentes situações do convívio social.</p>

Consistência argumentativa	<p>(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.</p> <p>(CVEL.EI03LP12) Verbalizar as ideias e sentimentos respondendo e formulando perguntas.</p> <p>(CVEL.EI03LP13) Descrever pessoas, lugares e objetos apoiando-se em conhecimentos já memorizados, argumentando sobre os questionamentos levantados pelo professor.</p>
EIXO: LEITURA	
Função social da leitura	<p>(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).</p> <p>(CVEL.EI03LP14) Compreender a leitura como fonte de informação e comunicação.</p> <p>(CVEL.EI03LP15) Reconhecer os gêneros discursivos e sua função social por meio da leitura feita pelo professor (poema, receita, entre outros).</p>
Leitura imagética	<p>(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).</p> <p>(CVEL.EI03LP16) Perceber a diferença entre a representação escrita e ilustrações.</p> <p>(CVEL.EI03LP17) Interpretar diferentes imagens, expressando opiniões sobre o que as mesmas representam.</p>
Ideias principais (significado/significação)	<p>(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.</p> <p>(CVEL.EI03LP18) Identificar as ideias principais das narrativas lidas pelo professor.</p> <p>(CVEL.EI03LP19) Relatar fatos com sequência de ideias, fazendo a relação entre significado e significação.</p>
EIXO: ESCRITA	
Função social da escrita	<p>(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).</p> <p>(CVEL.EI03LP20) Perceber algumas especificidades da escrita presentes nos gêneros discursivos, para que com o auxílio do professor, reconheça os usos sociais dos textos lidos.</p>
Ideia de representação	<p>(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.</p> <p>(CVEL.EI03LP21) Identificar a escrita e imagens contidas em livros, cartazes, gravuras, rótulos, embalagens, percebendo o sentido que as mesmas representam.</p> <p>(CVEL.EI03LP22) Produzir marcas gráficas feitas com materiais variados em diferentes suportes, entendendo estas como representação das ideias.</p>

Orientação (alinhamento)	<p>(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).</p> <p>(CVEL.EI03LP23) Perceber os aspectos da escrita nos momentos de leitura de palavra/texto contida em crachá, livros infantis e cartazes em que o professor realiza a leitura apontada.</p>
--------------------------	--

INFANTIL IV

Gêneros Discursivos: Adivinha, Bilhete, Cantiga, Conto de Fada, Convite, História Infantil, Lista, Logomarca, Logotipo, Parlenda, Placa, Quadrinha, Receita e Rótulo.

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
EIXO: ORALIDADE	
Linguagem verbal e não verbal	<p>(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.</p> <p>(CVEL.EI04LP01) Expressar-se por meio da linguagem verbal e não verbal, transmitindo suas necessidades, desejos, opiniões, recados, buscando a atenção do outro.</p> <p>(CVEL.EI04LP02) Produzir narrativas orais em situações significativas de comunicação, com gradativa organização da sequência temporal dos fatos.</p>
Ampliação vocabular	<p>(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.</p> <p>(CVEL.EI04LP03) Ampliar o vocabulário por meio da aquisição de novas palavras em rodas de conversa e durante as brincadeiras.</p> <p>(CVEL.EI04LP04) Descrever oralmente objetos, pessoas, personagens, fotografias e gravuras, ampliando o vocabulário de acordo com o contexto.</p>
Articulação adequada das palavras (falar corretamente)	<p>(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.</p> <p>(CVEL.EI04LP05) Pronunciar palavras articulando-as corretamente ao participar de conversas, reconto de histórias, cantigas, fatos vivenciados entre outras situações de interação.</p>

Clareza e objetividade durante a exposição de ideias	<p>(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.</p> <p>(CVEL.EI04LP06) Comunicar-se em diferentes situações comunicativas mantendo a clareza, objetividade e coerência durante a exposição de ideias.</p>
Adequação e ampliação de usos e contextos	<p>(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.</p> <p>(CVEL.EI04LP07) Expressar-se por meio da linguagem oral e gestual nas situações de conversa, reconto de histórias e narração de fatos, ampliando e adequando os usos em diferentes contextos.</p>
Sequência na exposição de ideias (domínio constante e progressivo)	<p>(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.</p> <p>(CVEL.EI04LP08) Comunicar acontecimentos, histórias contadas, partindo de um contexto ou temática, mantendo sequência na exposição das ideias.</p> <p>(CVEL.EI04LP09) Relatar com sequência temporal a organização da rotina da sala de aula e das demais tarefas desenvolvidas.</p>
Consistência argumentativa	<p>(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.</p> <p>(CVEL.EI04LP10) Relatar situações diversas para outros colegas e adultos, ampliando a capacidade de argumentar diante de questionamentos.</p>
Concordância verbal e nominal	<p>(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.</p> <p>(CVEL.EI04LP11) Empregar, progressivamente, a concordância verbal e nominal em relatos do dia a dia, em contação de histórias, nas rodas de conversa dentre outras tarefas.</p>
EIXO: LEITURA	
Função social da leitura	<p>(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.</p> <p>(CVEL.EI04LP12) Perceber a função social da leitura por meio da ação leitora de diferentes gêneros discursivos realizada pelo professor.</p>

Aspectos verbais e não verbais	<p>(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).</p> <p>(CVEL.EI04LP13) Compreender a sequência lógica das histórias lidas/contadas pelo professor, estabelecendo relações entre a leitura dos aspectos verbais e não verbais.</p> <p>(CVEL.EI04LP14) Perceber os aspectos verbais e não verbais na produção de sentidos.</p>
Ideias principais (significado e significação)	<p>(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.</p> <p>(CVEL.EI04LP15) Compreender as ideias principais presentes nos textos lidos, nas histórias narradas e nas situações de conversa do cotidiano.</p> <p>(CVEL.EI04LP16) Identificar por meio dos personagens, elementos e cenários presentes nas narrativas o sentido que as mesmas produzem, relacionando o significado e a sua significação.</p>
Relações de interlocução (personagens).	<p>(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.</p> <p>(CVEL.EI04LP17) Identificar as falas dos personagens que aparecem nos diferentes gêneros discursivos e as relações que eles estabelecem no desenrolar da trama.</p>
EIXO: ESCRITA	
Função social e cognitiva	<p>(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.</p> <p>(CVEL.EI04LP18) Perceber a escrita como código de informação por meio da manipulação de diferentes gêneros discursivos.</p> <p>(CVEL.EI04LP19) Compreender que o que está sendo registrado pode ser lido e serve como meio de informação (título de uma história, nomes das crianças, lista de personagens, entre outros).</p>
Ideia de representação	<p>(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.</p> <p>(CVEL.EI04LP20) Registrar as ideias por meio de: garatujas, desenhos, colagens, dobraduras entre outras formas de registro.</p> <p>(CVEL.EI04LP21) Participar de situações de registro espontâneo do próprio nome, dos colegas nas situações da rotina escolar tendo o crachá como referência.</p> <p>(CVEL.EI04LP22) Diferenciar desenho, letra e número relacionando à função social de cada forma de registro.</p>
Orientação (alinhamento, segmentação e pontuação)	<p>(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.</p> <p>(CVEL.EI04LP23) Perceber as características da língua escrita: orientação (da esquerda para a direita e de cima para baixo), segmentação e pontuação.</p>

Categorização do sistema gráfico (Símbolos alfabéticos)	(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos. (CVEL.EI04LP24) Perceber a diferença entre o traçado das letras do alfabeto, a partir de palavras selecionadas.
Categorização funcional das letras	(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos. (CVEL.EI04LP25) Vivenciar situações de leitura e escrita tendo o(a) professor(a) como escriba de listas, bilhetes, recados, convites, cantigas, receitas, experimentos e histórias para compreender a função social das mesmas.
Relação grafema/ fonema (sonorização)	(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea. (CVEL.EI04LP26) Identificar as letras do alfabeto relacionando-as ao valor sonoro convencional (relação grafema/fonema), em palavras chaves.
Unidades fonológicas ou segmentos sonoros.	(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos. (CVEL.EI04LP27) Perceber as unidades fonológicas e segmentos sonoros em cantigas, jogo de rimas, jogo da memória com palavras, poemas que exploram a sonoridade das palavras (sons onomatopéicos, rimas, sílabas, aliteração).
Função do símbolo.	(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos. (CVEL.EI04LP28) Perceber que nos textos escritos há a presença de alguns símbolos, tais como acentuação e pontuação.

INFANTIL V

Gêneros Discursivos: Adivinha, Bilhete, Cantiga, Conto de Fada, Convite, História Infantil, Lista, Logomarca, Logotipo, Parlenda, Placa, Quadrinha, Receita e Rótulo.

CONTEÚDOS

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

EIXO: ORALIDADE

Linguagem verbal e não verbal

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.

(CVEL.EI05LP01) Expressar-se por meio da linguagem oral, transmitindo suas necessidades, desejos, opiniões, recados, buscando contato e atenção durante as situações de interação.

(PR.EI05LP01) Produzir narrativas orais em situações que apresentem função social significativa e organização da sequência temporal dos fatos.

(CVEL.EI05LP02) Comunicar-se por meio de jogos de palavra, mímicas, brincadeiras contextualizadas e cantigas típicas.

Ampliação vocabular

(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.

(CVEL.EI05LP03) Descrever oralmente objetos, pessoas, personagens, fotografias e gravuras, ampliando o repertório vocabular.

(CVEL.EI05LP04) Participar de tarefas com cantigas, narrativas (poemas, histórias, contos, parlendas, conversas), brincadeiras e rodas de conversa, a fim de adquirir novas palavras e conceitos.

Articulação adequada das palavras (falar corretamente)

(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.

(CVEL.EI05LP05) Verbalizar suas ações articulando corretamente as palavras.

(CVEL.EI05LP06) Pronunciar palavras percebendo os sons que as mesmas produzem, objetivando a pronúncia correta das palavras.

Clareza e objetividade durante a exposição de ideias

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

(CVEL.EI05LP07) Comunicar-se em diferentes situações de interação mantendo a clareza, a objetividade e a coerência durante a exposição de ideias.

(PR.EI05LP02) Elaborar perguntas e respostas para explicitar suas dúvidas, compreensões e curiosidades diante das situações de interações sociais.

Adequação e ampliação de usos e contextos	<p>(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.</p> <p>(CVEL.EI05LP08) Comunicar-se por meio da linguagem oral e gestual adequando-as nas situações de conversa formal e informal, no reconto de histórias e narração de fatos.</p>
Sequência na exposição de ideias (domínio constante e progressivo)	<p>(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.</p> <p>(CVEL.EI05LP09) Verbalizar ações/acontecimentos, partindo de um contexto, seguindo uma sequência na exposição das ideias.</p> <p>(CVEL.EI05LP10) Relatar os acontecimentos apresentando domínio na exposição constante e progressivo de ideias.</p>
Consistência argumentativa	<p>(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.</p> <p>(CVEL.EI05LP11) Participar de situação de interação verbal relatando fatos/acontecimentos, ampliando a capacidade de argumentar diante de questionamentos realizado pelo professor.</p>
Concordância verbal e nominal	<p>(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.</p> <p>(CVEL.EI05LP12) Empregar, progressivamente, a concordância verbal e nominal em relatos do dia a dia, em contação de histórias, nas rodas de conversa dentre outras situações de comunicação.</p>
EIXO: LEITURA	
Função social da leitura	<p>(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.</p> <p>(CVEL.EI05LP13) Perceber a função social da leitura por meio da ação leitora de diferentes gêneros discursivos realizada pelo professor.</p>
Aspectos verbais e não verbais	<p>(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).</p> <p>(CVEL.EI05LP14) Compreender a sequência lógica das histórias lidas/contadas pelo professor por meio da leitura dos aspectos verbais e não verbais.</p> <p>(CVEL.EI05LP15) Perceber a importância dos aspectos verbais e não verbais na produção de sentidos.</p> <p>(PR.EI05LP03) Levantar hipóteses sobre gêneros discursivos veiculados em portadores conhecidos, recorrendo as estratégias de observação gráfica e/ou de leitura (pseudoleitura).</p>

Ideias principais (significado e significação)	<p>(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.</p> <p>(CVEL.EI05LP16) Entender as ideias principais presentes nos textos lidos, nas histórias narradas e nas situações de conversa do cotidiano.</p> <p>(CVEL.EI05LP17) Identificar por meio das imagens contidas em livros, cartazes entre outros o sentido que as mesmas produzem, relacionando o significado e a sua significação.</p>
Relações de interlocução (personagens).	<p>(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.</p> <p>(CVEL.EI05LP18) Identificar as falas dos personagens que aparecem nos diferentes gêneros discursivos e as relações que eles estabelecem no desenrolar da trama.</p>
EIXO: ESCRITA	
Função social e cognitiva	<p>(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.</p> <p>(CVEL.EI05LP19) Perceber por meio da manipulação de diferentes gêneros discursivos, bem como a leitura realizada pelo professor, que a escrita é um sistema de representação.</p> <p>(CVEL.EI05LP20) Compreender que o que está sendo registrado pode ser lido e serve como meio de informação (título de uma história, nomes das crianças, lista de personagens, receitas, bilhete, placas entre outros).</p>
Ideia de representação	<p>(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.</p> <p>(CVEL.EI05LP21) Registrar as ideias por meio de: garatujas, desenhos, colagens, dobraduras entre outras formas de registro.</p> <p>(CVEL.EI05LP22) Participar de situações de registro espontâneo do próprio nome e dos colegas nas situações da rotina escolar, tendo o crachá como referência.</p> <p>(CVEL.EI05LP23) Diferenciar desenho, letra e número relacionando à função social de cada forma de registro.</p>
Orientação (alinhamento, segmentação e pontuação)	<p>(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.</p> <p>(CVEL.EI05LP24) Compreender as características da língua escrita: orientação (da esquerda para a direita e de cima para baixo), segmentação e pontuação.</p>
Categorização do sistema gráfico (Símbolos alfabéticos)	<p>(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.</p> <p>(CVEL.EI05LP25) Perceber a diferença entre o traçado das letras do alfabeto.</p>
Categorização funcional das letras	<p>(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.</p> <p>(CVEL.EI05LP26) Vivenciar situações de leitura e escrita tendo o(a) professor(a) como escriba de listas, bilhetes, recados, convites, cantigas, receitas, experimentos, histórias entre outras para compreender a função social das mesmas.</p>

Relação grafema/ fonema (sonorização)	<p>(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.</p> <p>(CVEL.EI05LP27) Identificar as letras do alfabeto relacionando-as ao valor sonoro convencional (relação grafema/fonema), em palavras chaves.</p>
Unidades fonológicas ou segmentos sonoros.	<p>(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.</p> <p>(CVEL.EI05LP28) Identificar as unidades fonológicas e segmentos sonoros em cantigas, jogo de rimas, jogo da memória com palavras, poemas que exploram a sonoridade das palavras (sons onomatopéicos, rimas, sílabas, aliteração).</p>
Função do símbolo.	<p>(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.</p> <p>(CVEL.EI05LP29) Perceber que nos textos escritos há a presença de alguns símbolos, tais como acentuação e pontuação.</p>

Avaliação

A prática pedagógica deve refletir uma concepção de ser humano, de sociedade e de educação, conforme discussão apresentada nos pressupostos filosóficos deste documento. Logo, o conhecimento científico deve ser compreendido como um ato humano de apropriação, que ocorre por meio da interação entre os sujeitos (professor x bebê/criança, criança x criança) e os objetos do conhecimento.

Nesse enfoque, em Língua Portuguesa, a função principal dos CMEIs e das Escolas é o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva da criança, proporcionando situações de interação em que ocorra a mediação entre o conhecimento prévio da criança e o conhecimento científico, na perspectiva de promover a superação do senso comum, sendo que com os bebês e com as crianças muito mais ênfase deverá ser dada ao desenvolvimento da linguagem oral.

Desse modo, o processo de avaliação do aprendizado deve ocorrer de maneira diagnóstica e contínua, considerando o desenvolvimento gradativo da criança, a partir dos conteúdos trabalhados, pois se espera que, com a devida mediação do professor, a criança passe do não domínio para o domínio dos conceitos científicos. Os instrumentos utilizados deverão ser os mais variados possíveis, a fim de registrar as manifestações de aprendizado da criança, sendo que neste componente curricular os objetivos propostos para cada conteúdo contemplam os eixos da oralidade, da leitura e da escrita, e devem ser trabalhados sempre de maneira articulada.

O professor precisa estar atento aos conteúdos já apropriados pelas crianças na oralidade, considerando clareza na exposição de ideias, as características da conversação espontânea, a articulação correta das palavras, os turnos de fala, os aspectos não linguísticos (gestos, apontamentos, expressões faciais), a ampliação vocabular, o registro formal e informal na produção de texto oral.

Com relação ao eixo da leitura, é importante acompanhar o nível de envolvimento das crianças nas tarefas de leitura do professor para a turma, verificando se as crianças estão desenvolvendo o gosto em manusear os livros e demais materiais de leitura, ainda que façam apenas a pseudoleitura. Por meio dos questionamentos orais, é fundamental estar atento se as crianças estão conseguindo antecipar as ideias que serão apresentadas durante a leitura, bem como se compreendem aquilo que é lido pelo professor, seja por meio das respostas dadas aos questionamentos realizados oralmente, seja pela representação feita por meio de desenhos ou tentativas de escritas espontâneas, conforme o nível de desenvolvimento.

No que concerne ao eixo da escrita, cada período da Educação Infantil deve considerar as especificidades da faixa etária atendida, desse modo, a atenção em alguns momentos estará centrada na capacidade das crianças ou dos bebês utilizarem os gestos, as expressões, enfim, os movimentos. E gradativamente, deve-se avançar para as representações por meio de garatujas, desenhos, legendas, pinturas, colagens, modelagens até chegar às tentativas de escritas espontâneas.

Durante toda a Educação Infantil, é preciso ter a clareza de que a avaliação da

aprendizagem consiste em uma prática utilizada para atender e identificar as necessidades no processo de ensino e aprendizagem das crianças, desde os primeiros meses de vida. Ao encontrar-se inserida no âmbito escolar, devem ser proporcionadas às elas condições plenas de aprendizado, com respeito às particularidades e à especificidade do ensino para cada faixa etária. Ademais, a avaliação deve servir de instrumento para que o professor retome ou avance com os conteúdos.

Nesse componente curricular, a avaliação terá por finalidade garantir a qualidade da aprendizagem, visto que a apropriação dos conteúdos será avaliada a partir do desenvolvimento individual de cada criança ao longo do processo de ensino.

Dessa forma, os critérios avaliativos para aferir o aprendizado deverão estar amparados nos mais diversos instrumentos avaliativos, dentre eles os relatórios descritivos realizados pelo professor durante todo o percurso do aprendizado da criança; os portfólios que contemplam os mais variados registros das crianças e do professor como desenhos, fotos, vídeos, bem como outros instrumentos que registre o aprendizado e desenvolvimento.

Referências

ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Editora Alínea, 3 ed. 2013.

BAKHTIN, M. [1979]. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. (VOLSHINOV, V.N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. (1929). **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BISSOLI, M. de F. O desenvolvimento da linguagem oral da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a prática pedagógica na creche. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 829 - 854, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2014v32n3p829>>. Acesso em: 29 de maio de 2019

BRAIT, B. Alguns pilares da arquitetura bakhtiniana. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos chaves**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2016, p. 7-10.

CASCAVEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**: volume I: Educação Infant. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

CHAVES, M. Enlaces da teoria histórico-cultural com a literatura infantil. In: CHAVES, M. (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Coleção Formação de Professores, EAD, n. 44. Maringá: EDUEM; 2011, p. 97-105.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

DANGIÓ, M. C. dos S. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2017.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W.; ALMEIDA, M. J. et al (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011, p. 39-46.

LAZARETTI, L. M.; MELLO, M. A. Entre ações e emoções: o primeiro ano de vida do bebê e a singularidade da prática educativa. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente - SP, v. 28, n. 3, p. 64-82, set./dez., 2017.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2006, p. 143-189.

MALFACINI, A. C. dos S. Breve histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. **Idioma**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 45-59, 1. Sem. 2015.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **As Perspectivas Construtivistas e Histórico-crítica sobre o Desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MEDVIÉDEV, P. N. (1928). **O Método Formal nos Estudos Literários**: Introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução: Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

MORGADO, M. de I. dos S. **Educação Infantil**: o desenvolvimento da linguagem oral em crianças de 1 a 3 anos e o trabalho do professor. Monografia. Centro Universitário Católico Salesiano – Auxilium – UNISALESIANO, Lins, SP, 2013.

MUKHINA, V. **Psicologia da Idade Pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OLIVEIRA, I. de F. de L. **Concepções de leitura e formação continuada**: implicações na prática docente. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel - PR.

SILVA, G. F. A Formação da Atitude Leitora e Escritora nas Crianças Pequenas. In: MAGALHÃES, C; EIDT, N. M. (Org.). **Apropriações teóricas e suas implicações na Educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2019, p. 177-187

SMOLKA, A. L. B. A Atividade da Leitura e o Desenvolvimento das Crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos-leitores. In: SMOLKA, A. L. B. et al. (Org.). **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Global, 2010, p. 37-66.

VALDEZ, D.; COSTA, P. L. Ouvir e Viver Histórias na Educação Infantil: Um Direito da Criança. In: ALCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Quem tem Medo de Ensinar na Educação Infantil?** Em Tempos do Ato de Ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2013, p. 165 - 186,.

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

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância** (Tradução de Zoia Prestes). São Paulo: Ática, 2009.

Referências Consultadas

ARCE, A; DUARTE, N. **Brincadeiras de papéis sociais na Educação Infantil**: as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

ARCE, A., (Org). **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013

FREITAS, V. A. de L. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTONI-RICARDO, S. M. et al. (Org.) **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes LDA, 1978.

LIMA, E. A.; GIROTTO, C. G. S. Leitura e leituras na educação infantil: reflexões sobre as caixas que contam histórias. CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. **Anais**. Campinas: UNICAMP, 2007. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteciores/anais16/sem13pdf/sm13ss08_04.pdf Acesso em: 18/05/2019.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador, BA: Malabares, 2005.

MAGALHÃES, C.; LAZARETTI, L. M.; EIDT, N. M. Os bebês e as aprendizagens: uma proposta de interação formativa. **Olhares**, Guarulhos, v. 5, n. 1, p. 6-21, maio 2017.

MAGALHÃES, C.; EIDT, N. M. (Orgs.) **Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2019.

MAGALHÃES, C. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento a velhice. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2016.

MATEMÁTICA

Histórico

O conhecimento matemático tem sua origem relacionada às necessidades imediatas da existência humana frente à busca pelo domínio da natureza. A matemática é, portanto, resultado das relações estabelecidas pelo homem com a natureza e com o próprio homem, na produção da vida, e exige do sujeito respostas cada vez mais complexas. Corrobora-se com Ríbnikov (1987) ao afirmar que:

A matemática é uma das ciências mais antigas. O conhecimento matemático foi adquirido pelos homens já nos estágios iniciais de desenvolvimento sob a influência, mesmo da atividade produtiva mais imperfeita. À medida que essa atividade se tornou mais complicada, o conjunto de fatores que influenciaram o desenvolvimento da matemática cresceu. (RÍBNIKOV, 1987, p. 12, tradução nossa)¹.

Assim sendo, as necessidades da vida humana impulsionaram à produção dos conhecimentos matemáticos. Essa premissa está sustentada na materialidade da vida, ou seja, no resultado da relação dos homens com a natureza e dos homens entre si, ao tentar compreendê-lo e nele intervir. A partir disso, pode-se afirmar que o controle das diferentes grandezas como produto da ação humana é imprescindível para a manutenção da vida.

Foi no e pelo trabalho humano que a linguagem foi produzida, pois o estabelecimento de relações entre os sujeitos modificou o modo de produzir a vida. Ao se fixar nas terras, criar animais e produzir alimentos, houve a necessidade de controlar suas posses e suas produções estabelecendo correspondência um a um entre seus objetos. Para ilustrar essa afirmação, recorre-se aos registros históricos nas cavernas, aos desenhos pictográficos, aos entalhes em madeira e aos ossos como forma de garantir o registro dos diferentes controles de quantidades. Ifrah (1989) evidencia que:

Tudo começou com este artifício conhecido como *correspondência um a um*, que confere, mesmo aos espíritos mais desprovidos, a possibilidade de comparar com facilidade duas coleções de seres ou de objetos, da mesma natureza ou não, sem ter de recorrer à contagem abstrata. (IFRAH, 1989, p. 25, grifos no original).

Nessa mesma direção, Moura (2007) explica que o homem, ao

¹ La Matemática es una de las ciencia más antiguas. Los conocimientos matemáticos fueron adquiridos por los hombres y a em las primeras etapas del desarrollo bajo la influencia, incluso de la más imperfecta actividad productiva. A medida que se iba complicando esta actividad cambió y creció el conjunto de factores que influían en el desarrollo de las matemáticas. (RÍBNIKOV, 1987, p. 12).

[...] tomar o cajado como extensão de seu corpo, ao recolher a água numa casca de fruta, ao procurar uma gruta para se proteger das intempéries etc., dá os primeiros passos rumo a uma matemática que viria a constituir-se num instrumental lógico e simbólico para viver mais confortavelmente mediante o aprimoramento das suas ferramentas. (MOURA, 2007, p. 43).

Tal concepção de matemática, defendida por Moura (2007), diz respeito ao processo de humanização e do movimento histórico-cultural. Assim, a matemática é concebida como linguagem composta por um conjunto de signos que permite ao homem codificar e transmitir informações sobre o controle dos diferentes movimentos quantitativos.

É importante salientar que a matemática é fundamental para a inserção dos sujeitos nas relações sociais, visto que a apropriação dos instrumentos simbólicos materializados nos conhecimentos matemáticos torna-se instrumento do pensamento, possibilitando, com isso, o desenvolvimento da personalidade dos sujeitos. Moura (2013) afirma que a matemática como produto da atividade humana é:

[...] capaz de possibilitar aos que dela participam ações rumo ao objetivo de apropriação dos instrumentos simbólicos e do modo de usá-los, com o objetivo profícuo de se fazer compreender e agir em um universo cultural complexo, cujas relações são pautadas em processos comunicativos em que a leitura e a escrita são imprescindíveis. (MOURA, 2013, p. 133).

Assim, no movimento de produção da vida, a humanidade é produzida no e pelos homens que são sujeitos da história.

Há evidências que, desde a antiguidade, o homem utiliza a matemática para controlar quantidades e organizar a sociedade, sendo, portanto, uma criação humana, com necessidades e preocupações de diferentes culturas e momentos históricos diversos. De acordo com Ifrah (1989),

Esta não é, assim, uma história abstrata e linear, como se imagina as vezes, e erradamente, a história da matemática: uma sucessão impecável de conceitos encadeados uns aos outros. Ao contrário é a história das necessidades e preocupações de grupos sociais ao buscar recensear seus membros, seus bens, suas perdas, seus prisioneiros, ao procurar datar a fundação de suas cidades e de suas vitórias utilizando os meios disponíveis, às vezes empíricos, como o entalhe, às vezes estranhamente mitológicos como no caso dos egípcios. (IFRAH, 1989, p.10).

Sendo assim, ao analisar a história, é possível perceber que a matemática se difunde por diversas áreas, transmitindo seus conhecimentos produzidos com o passar do tempo, complementando estudos e possibilitando novas invenções feitas com base em cálculos, cada vez mais sofisticados no âmbito das transformações sociais.

Ao considerar os aspectos históricos sobre a constituição dos conceitos matemáticos, com o intuito que a humanidade possa ter o controle das diferentes grandezas na prática social, lança-se uma questão: Como e quando o conhecimento matemático foi constituído como disciplina escolar?

Partindo do pressuposto que as diferentes disciplinas escolares sofrem transformações

em seu processo histórico de constituição, isto é, são influenciadas pela prática social, essas mudanças podem ser tanto na ampliação dos conhecimentos quanto na sua organização para o ensino de seus conceitos. No caso da Matemática, por volta dos anos de 1549 a 1759, era uma disciplina integrante do curso de Filosofia e pouco reconhecida. Após a expulsão dos jesuítas do país, novas disciplinas foram introduzidas no Currículo, por exemplo, a Aritmética, a Álgebra e a Geometria. Essas aproximavam a história da educação brasileira ao ensino moderno já presente na Europa.

No início do século XIX, na cidade do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II representou um avanço ao introduzir em seu currículo as matemáticas (Aritmética, Álgebra e Geometria) em todas as oito séries do curso (primário e ginásial). A consolidação dessa concepção científica foi possível em decorrência da Reforma Benjamin Constant no ano de 1890. Destaca-se, ainda, que em 1908, o Brasil participou, como convidado, do movimento para modernização do ensino da Matemática. No entanto, somente em 1928 apresentou a proposta para modernizar o seu ensino no país, iniciando esse trabalho no Colégio Pedro II.

Por volta de 1920, a concepção empírica-ativista marcou o ensino de Matemática no Brasil, pois estava atrelada às necessidades surgidas após a Primeira Guerra Mundial, a qual estava articulada ao movimento escolanovista, explicitada pela Reforma Francisco Campos (1931/1932). Esse movimento questionava o trabalho realizado até o momento pela pedagogia tradicional e passou a dar ênfase aos aspectos metodológicos do ensino, em oposição ao ensino conteudista trabalhado pela escola tradicional.

De acordo com Fiorentini (1995), o currículo, para o movimento da escola nova, deveria ser “organizado a partir dos interesses do aluno” e o conhecimento matemático emergia “do mundo físico” e era “extraído pelo homem através dos sentidos” (FIORENTINI, 1995, p. 9). De acordo com esse autor, alguns defensores dessa tendência pedagógica “acreditavam que bastava a observação contemplativa da natureza ou de objetos/réplicas de figuras geométricas para a descoberta das ideias matemáticas” (FIORENTINI, 1995, p. 9).

Para ministrar as aulas, os professores eram nomeados por decreto federal e sua formação era realizada na Faculdade de Educação, Ciências e Letras, mas não se fazia menção sobre a formação específica para o trabalho com a Matemática. O primeiro curso de graduação em Matemática foi criado, em 1934, na Universidade de São Paulo (USP).

No ano de 1945, foi fundada a Sociedade de Matemática de São Paulo; porém, foi somente em 1980 que se criou a Sociedade Brasileira de Matemática (SBM). Apesar da criação dessas sociedades, foi somente no final da década de 1980, com a criação da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) e dos primeiros programas de pós-graduação em Educação Matemática, que a Matemática escolar ganhou impulso para se pensar suas práticas de ensino. Tais sociedades são importantes para a sistematização e a divulgação dos trabalhos relacionados à Matemática e ao seu ensino.

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), mais especificamente após 1950, houve a constatação da defasagem entre o progresso científico-tecnológico da sociedade industrial e o currículo vigente da Matemática, provocando a articulação com o movimento internacional que ficou conhecido como Movimento da Matemática Moderna – MMM, o qual teve seu auge na década de 1960 e a sua maior divulgação foi por meio dos livros didáticos.

Esse movimento pretendia, além de unificar os quatro campos fundamentais (Álgebra, Geometria, Aritmética e Trigonometria), promover “[...] um retorno ao formalismo matemático, só que sob um novo fundamento: as estruturas algébricas e a linguagem formal da Matemática contemporânea” (FIORENTINI, 1995, p. 14).

No final da década de 1960 até o final da década de 1970, o destaque na educação foi para a tendência tecnicista, a qual enfatizava o uso de novas tecnologias de ensino e imprimia à Matemática um caráter mecânico e pragmático, além de se apresentar como desvinculada das relações de interesses sociais e políticos. Essa tendência reduzia o ensino da Matemática a “[...] um conjunto de técnicas, regras e algoritmos [...]” e sua finalidade era “[...] desenvolver habilidades e atitudes computacionais e manipulativas, capacitando o aluno para a resolução de exercícios ou problemas-padrão” (FIORENTINI, 1995, p. 17).

O fracasso do movimento modernista e da tendência tecnicista fez com que alguns estudiosos voltassem à atenção aos aspectos socioculturais da Educação Matemática. Essa nova corrente pedagógica, chamada de sócioetnocultural, apoiava-se na etnomatemática e concebia a Matemática como “[...] um saber prático, relativo, não-universal e dinâmico, produzido histórico-culturalmente nas diferentes práticas sociais” (FIORENTINI, 1995, p. 26).

A partir dos anos 1980, iniciou-se o movimento autodenominado de construtivista, que concebia a Matemática “como uma construção humana constituída por estruturas e relações abstratas entre formas e grandezas reais ou possíveis” (FIORENTINI, 1995, p. 20). Nessa tendência, de acordo com o autor, destaca-se a importância do aprender a aprender e a Matemática assume um viés psicologizante.

Nesse mesmo período, iniciam-se os estudos e a apresentação de uma nova tendência, a histórico-crítica. Para essa vertente, o ensino da Matemática não devia ser concebido como pronto e acabado, mas como conhecimento vivo, dinâmico e historicamente produzido para a satisfação das necessidades humanas. A Matemática é produto das relações sociais, e o seu ensino deve mobilizar no aluno o sentido o significado da aprendizagem dos conceitos matemáticos para sua ação na prática social. O aluno, por meio dessa aprendizagem, deve ser “capaz de pensar, estabelecer relações, justificar, analisar, discutir e criar” (FIORENTINI, 1995, p. 32). Destaca-se que é nessa perspectiva que o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel se fundamenta, por compreender a Matemática como histórica e produto das necessidades humanas. Evidencia-se, também, que a tendência histórico-crítica é a que possibilita o trabalho com o conhecimento matemático de forma a desenvolver em cada aluno o máximo de suas potencialidades. Afirma-se isso com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, discutidos nos fundamentos teóricos deste documento.

Analisando o histórico da Matemática como disciplina escolar, é possível perceber suas transformações ao longo da história da educação. Tais marcas se referem ao processo histórico-social de produção do conhecimento matemático como um momento específico do desenvolvimento do gênero humano, concluindo que os conhecimentos gerados nessa área se consolidam como clássicos ou fundamentais, são permanentes no tempo e nos diferentes espaços em que foram produzidos.

Concepção do Componente Curricular

A Matemática está presente no cotidiano da criança desde seu nascimento, uma vez que está inserida em uma cultura que a utiliza como instrumento simbólico nas relações entre o homem e a natureza. Giardinetto e Mariani (2007) destacam que:

As primeiras noções matemáticas originaram-se de uma etapa muito elementar da história da evolução humana. Nesta etapa, o homem se viu diante da necessidade objetiva de contar e medir os produtos, os resultados de suas atividades do dia-a-dia. (GIARDINETTO; MARIANI, 2007, p. 207).

Para tanto, faz-se necessário compreender a Matemática como produto das necessidades humanas decorrentes das atividades realizadas pelos homens no decorrer da história. Caraça (1989) destaca que a Ciência Matemática pode ser vista sob dois aspectos:

[...] no primeiro aspecto, a Ciência parece bastar a si própria, a formação dos conceitos e das teorias parece obedecer só às necessidades interiores; no segundo, pelo contrário, vê-se toda influência que o ambiente da vida social exerce sobre a criação da Ciência. (CARAÇA, 1989, p. XIII).

Munhoz e Moura (2019) reforçam essa concepção de Matemática, ao afirmarem que

[...] em todo o conhecimento matemático há uma atividade humana praticada para satisfazer necessidades da vida social (no coletivo). Assim, compreendida como um produto cultural, a matemática constitui-se como uma riqueza humana e, como tal, deve ser apropriada por todos. (MUNHOZ; MOURA, 2019, p. 66).

Assim, a Matemática, como parte do conjunto de conhecimentos científicos, constitui-se como um componente curricular fundamental e indispensável nos currículos escolares. Tanto que Machado (1987) declara:

Em todos os lugares do mundo, independentemente de raças, credos ou sistemas políticos, desde os primeiros anos de escolaridade, a matemática faz parte dos currículos escolares [...]. Parece haver um consenso com relação ao fato de que seu ensino é indispensável e sem ele é como se a alfabetização não se tivesse completado. (MACHADO, 1987, p. 8).

Para que os sujeitos possam se apropriar dos conhecimentos matemáticos, historicamente acumulados, é necessário que as relações sociais e culturais se efetivem por meio do processo educativo para que cada sujeito reproduza a atividade material e intelectual humana, depositada nos objetos culturais. Assim, é necessário que cada sujeito realize, com relação a esses objetos materiais e ideais, uma atividade determinada, que reproduza as ações e as operações físicas e psíquicas nela materializadas, atividade essa orientada e organizada, geralmente, pelos adultos e, no caso da educação escolar, mais especificamente pelo professor. Nesse sentido, segundo Leontiev:

O processo de assimilação ou apropriação é diferente [do animal]; o seu resultado é a **reprodução** pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, his-

toricamente formadas. Pode-se dizer que é o processo pelo qual o homem atinge no seu desenvolvimento ontogenético o que é atingido no animal, pela hereditariedade, isto é, encarnação do desenvolvimento da espécie. (LEONTIEV, 1978, p. 169, grifo do autor).

A reprodução é tomada como o processo em que a produção coletiva dos bens culturais passa a ser subjetivada pelos sujeitos. Para o homem encarnar o desenvolvimento da espécie humana, é necessário apropriar-se dos bens culturais, ou seja, como afirma Saviani (1985), é preciso reproduzir o “modo como é produzida a existência humana” (SAVIANI, 1985, p. 80). Dá-se às produções sociais históricas do gênero humano, que garantem e facilitam sua vida, entre elas os instrumentos físicos (ferramentas) e simbólicos (conceitos) e as técnicas, o nome de **cultura**.

Com base nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, compreende-se que é função social da escola pública garantir aos alunos a apropriação dos conhecimentos científicos, como instrumentos simbólicos na relação dos sujeitos com o mundo. Nessa perspectiva, apropriar-se dos conceitos matemáticos é condição para a humanização dos sujeitos inseridos no processo escolar. Para tanto, é necessária a intervenção direta e intencional do professor, ou seja, o desenvolvimento de um ensino sistematizado como condição para a formação, nos alunos, das funções psicológicas superiores².

Cabe, então, discutir o ensino de Matemática como parte deste Currículo e o reconhecimento de sua especificidade no processo de apropriação do conhecimento pelos alunos, ou seja, sua finalidade e o objeto de estudo do componente curricular de Matemática. Para compreender a finalidade dessa ciência, na atividade produtiva e social dos homens e a relação do conteúdo e do seu trabalho com as tarefas gerais, é importante situar o objeto de estudo da Matemática. O **objeto de estudo** da Matemática constitui-se **no controle do movimento das variações das diferentes grandezas**, compreendendo que as relações entre as diferentes grandezas revelam os aspectos geométricos, algébricos e aritméticos. Esse objeto, contudo, não se apresenta diretamente na realidade objetiva; é fruto da abstração e existe como representação.

O controle das variações entre as grandezas é inerente à vida humana e se apresenta na prática social de duas formas: grandezas discretas e grandezas contínuas³. Como explica Dias (2007),

A forma como o homem discretiza o contínuo para o seu uso, como engarrafamento de líquido, o empacotamento de certa quantidade de massa etc. permitiram relacionar a forma social de organização com o conhecimento científico, suas aproximações e contradições – como classificar a grandeza pela capacidade do instrumento de medida. O mesmo acontece com o movimento inverso, ou seja, **tornar contínuo** o objeto discreto: como quantificar a areia pela sua massa (DIAS, 2007, p. 106, grifos no original).

² Ver o significado no item **Concepção de desenvolvimento humano**, neste documento.

³ “Grandezas discretas correspondem a objetos dispostos de formas diferentes no espaço, dando a impressão de que existem “mais” ou “menos” / maior ou menor quantidade de objetos, apesar de as quantidades serem as mesmas, está sempre associada a uma contagem (pedras, sementes, tampas, palitos e etc.). Grandezas contínuas são elementos que requerem instrumentos de medidas como colheres, baldes, copos, etc, para medirem, quantidade de água, areia, dentre outros elementos” (BAURU, 2016, p. 2010).

Desse modo, para que o homem consiga controlar as diferentes grandezas, ele produz instrumentos físicos e psíquicos para atingir a esse objetivo, pois:

A análise da relação dos objetos discretos e suas grandezas contínuas – por exemplo, a areia e a sua massa, pedra e seu volume e, o inverso, como a água e seu engarrafamento – permitiu o movimento da relação qualidade-quantidade no desenvolvimento humano. (DIAS, 2007, p. 109).

A partir do exposto por Dias (2007), é possível verificar a interdependência entre as grandezas e a sua medição para satisfação da necessidade humana de controlar as diferentes quantidades presentes nas variedades de objetos que se apresentam na prática social da humanidade.

Quadro 1: Grandezas

Grandezas: É tudo aquilo que pode ser medido (ressalta a qualidade dos objetos).	
Grandezas Discretas São aquelas em que a medida obtida é sempre um número natural. Por exemplo: Em uma fila há 5 alunos; um casal tem 3 filhos.	Grandezas Contínuas São aquelas em que a medida obtida é um número não natural. Por exemplo: A temperatura registrada num termômetro é 36,5°C
Medir: Consiste em comparar e quantificar grandezas. Estabelecer uma unidade de medida. Por exemplo: A temperatura registrada num termômetro é 37°C.	

Fonte: Elaborado pelo Grupo de Trabalho (2019).

Do ponto de vista histórico, o homem utilizava o próprio corpo para o controle de quantidades discretas, por exemplo, no controle de quantidades dos animais. Essa forma de controle de quantidades revelou-se insuficiente quando as relações sociais foram se complexificando, surgindo, assim, a necessidade de quantidades cada vez maiores e menores. Para registrar e memorizar as diferentes quantidades, os seres humanos recorreram a diferentes representações, tais como: os desenhos pictográficos, entalhes em madeiras e ossos. Nesse sentido, Ritter (1989) afirma que “[...] descobertas arqueológicas revelaram que os primeiros sistemas de escrita surgiram para atender à necessidade de calcular, dividir e repartir a riqueza material das sociedades”⁴ (RITTER, 1989, p. 12, tradução nossa).

Dessa maneira, a Matemática na sua origem surgiu como um conjunto de regras práticas que respondiam às necessidades da vida diária, cuja validade e aceitação fundamentavam-se no cumprimento das tarefas de ordem prática, tais como: controle de peso e medidas no comércio, cálculo de impostos, construção de moradias, monumentos funerários, medidas de terras etc. O caráter utilitário decorrido, diretamente, das necessidades práticas demonstra que as exigências da realidade social foram determinantes para o surgimento e o consequente desenvolvimento dessa ciência.

O predomínio da ação humana sobre a natureza foi se aprimorando e intensificando a partir do momento em que o homem pelo e no trabalho humanizou a sua mão,

⁴ “[...] descubrimientos arqueológicos han revelado que los primeros sistemas de escritura surgieron para responder a la necesidad de calcular, dividir y repartir los bienes materiales de las sociedades” (RITTER, 1989, p.12).

transformando-a em ferramenta. Articulado a esse processo, foi se desenvolvendo a consciência humana, em um primeiro momento, relacionada às condições necessárias para se obter resultados práticos e úteis, produzindo assim a ação recíproca transformadora do homem sobre a natureza (ENGELS, 1976). Esse processo no qual o homem, transformando a realidade transforma-se a si próprio, está intimamente ligado ao processo de conhecimento. Conforme explica Otte (1993), “[...] o caráter abstrato do conhecimento matemático obtém sua justificação em algo concreto, que é real e presente antes de qualquer elaboração Matemática” (OTTE, 1993, p. 80). Todavia, como acontece em todos os campos do pensamento humano, esse conhecimento mediado pelas abstrações se afasta do mundo real do qual se originou como condição necessária para depois agir sobre ele.

O conhecimento matemático é fruto da invenção e da criação humana; trata-se de um conjunto de conhecimentos científicos, construídos no âmbito das relações sociais expressas por meio de conexões entre os homens e a natureza. Nessa dinamicidade, ele foi se modificando em função de pressões contextuais advindas da interferência de outros setores do conhecimento humano, da cultura e da técnica e, também, em função das necessidades internas do próprio conhecimento matemático.

Ao analisar historicamente esse desenvolvimento, no constante processo de intervenção intencional do homem para assegurar a sua existência, observa-se que esse conhecimento vem sendo produzido atendendo às solicitações da própria ciência e de determinadas época e sociedade.

A compreensão do processo histórico do conhecimento matemático é fundamental para entender a presença de determinados conteúdos nos currículos atuais. Miguel e Brito (1996, p. 51), fundamentados em Aleksandrov (1982), afirmam: “Tudo o que hoje se insere no âmbito da matemática elementar, constituindo os quatro pilares da matemática (aritmética, geometria, álgebra e trigonometria) atinge o seu máximo desenvolvimento nesta fase” (MIGUEL; BRITO, 1996, p. 51), que compreende desde o período grego até o renascimento europeu, passando também pela matemática oriental.

Os conhecimentos matemáticos e dos demais componentes curriculares são fundamentais para a formação omnilateral do sujeito. Sendo assim, o trabalho a ser realizado, desde a Educação Infantil, deve ter como base os conceitos que compõem essa área do conhecimento. De acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a organização do ensino deve considerar as necessidades dos alunos no processo de apropriação da cultura e da formação humana, de forma que garanta o seu pleno desenvolvimento.

O trabalho pedagógico em Matemática deve ter como direção a formação das funções psicológicas superiores, em especial, o pensamento teórico. Para isso, as ações de ensino devem ser pensadas de forma intencional, de modo a superar o senso comum, o ensino com base em práticas mecânicas, por meio de um ensino alicerçado nos conhecimentos científicos. Davíдов (1988) advoga que:

O conteúdo do pensamento teórico é a existência mediatizada, refletida, essencial. **O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetivo-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas.** Tal reprodução tem lugar na atividade laboral das pessoas como peculiar experimento objetivo-sensorial. Logo este experimento adquire cada vez mais

um caráter cognoscitivo, permitindo às pessoas passar, com o tempo, a realizar os experimentos mentalmente. (DAVÍDOV, 1988, p. 125, grifos nossos, tradução nossa).⁵

Não se pode negar que o saber cotidiano é importante como ponto de partida na prática escolar, pois contempla elementos inseparáveis da vida humana. Não obstante, somente a apropriação dos conceitos matemáticos possibilita a superação desse saber imediato, inerente à pragmaticidade presente no cotidiano, garantindo assim a apropriação de conhecimentos necessários à vida do sujeito participante da sociedade. A respeito dessa ideia, Santos afirma:

Um carpinteiro pode passar a vida toda medindo, serrando e pregando caibros e ripas nas construções sem perceber as relações métricas e geométricas dos triângulos retângulos, porque aquelas são frutos da abstração e da elaboração matemática e não da manipulação do ofício. (SANTOS apud KUENZER, 2002, p. 165).

O que se quer ressaltar é que, ao relacionar o saber do cotidiano no trabalho pedagógico, o professor precisa dominar os conhecimentos científicos, desde as suas origens até suas implicações mais amplas para organizar adequadamente o processo de ensino e de aprendizagem, empregando meios para a superação das práticas escolares pragmáticas.

Conforme indica Giardinetto (1999), “[...] o ensino da matemática, que realmente quer contribuir para a humanização do homem, não pode abrir mão de, através da escola, possibilitar a superação destes limites que o conhecimento cotidiano impõe” (GIARDINETTO, 1999, p. 69). Isso equivale a dizer que não se nega o lado prático da atividade humana, o que se nega é o seu entendimento nos limites do prático-utilitário, é a negação ao seu caráter absoluto, mesmo quando esse é apontado em uma dimensão constitutiva importante da atividade humana, ainda que subordinada a outro significado.

Assim, quando se fala da prática como fundamento da teoria, deve-se levar em conta que essa muitas vezes surge para satisfazer exigências da realidade ou, ainda, para atender às necessidades de ordem econômica e social. Para a Matemática, isso significa que:

[...] se, em última instância, são as necessidades econômicas e sociais o fator que gera o desenvolvimento do conhecimento matemático e que, se é na prática de transformação da realidade social que o conhecimento matemático adquire significado, é necessário que o desenvolvimento desse conhecimento seja compreendido dentro de suas especificidades. Existem fatores específicos ao conhecimento matemático que explicam seu desenvolvimento. [...] Ver o conhecimento matemático na sua relativa autonomia não significa desvinculá-lo da prática social; significa apenas que não se pode explicar tudo a partir das necessidades sociais imediatas. Um conhecimento matemático pode ser desenvolvido a partir de um conhecimento anterior, sem que haja ligação imediata com alguma necessidade prática e nem por isso esse novo conhecimento deixa de ter aplicações práticas. (DUARTE, 1987, p. 9).

⁵ “El contenido del pensamiento teórico es la existência mediatizada, reflejada, esencial. El pensamiento teórico es el proceso de idealización de uno de los aspectos de la actividad objetual-práctica, la reproducción, e nella, de las formas universales de las cosas, /tal reproducción tiene lugar en la actividad laboral de las personas, como peculiar experimento objetual-sensorial. Luego este experimento adquiere cada vez más un carácter cognoscitivo, permitiendo a las personas pasar, con el tiempo, a los experimentos realizados mentalmente” (DAVÍDOV, 1988, p. 125).

A concepção de Matemática preconizada neste Currículo é compreendida como um conjunto de signos e de conceitos produzidos historicamente para a satisfação das necessidades humanas. Mesmo quando esses conhecimentos se afastam da prática social, a sua razão de produção advém dos problemas enfrentados pela humanidade, conforme defende Caraça (1989). Considera-se importante assegurar que o seu **objeto de estudo** consiste **no controle do movimento de variações das diferentes grandezas** e a seguir desenvolver-se-ão os aspectos essenciais para encaminhar o trabalho pedagógico teórico-metodológico desse objeto, como forma de garantir que o aluno se aproprie dos conhecimentos matemáticos na direção da formação do seu pensamento teórico.

Objetivo Geral

O trabalho pedagógico no componente curricular Matemática visa garantir à criança apropriar-se das bases dos conceitos matemáticos de modo a compreender as variações entre as diferentes grandezas presentes na prática social.

Encaminhamentos Teórico-Metodológicos

O papel da instituição de ensino, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, é a sistematização e socialização do conhecimento científico. Dessa forma, é papel do professor criar condições para que os sujeitos se apropriem dos conceitos científicos das diferentes áreas do conhecimento, dentre elas, a Matemática, para que assumam atitudes de agentes de transformação da sociedade. Nesse sentido, o fazer pedagógico é um ato intencional e planejado.

Ao professor cabe desenvolver o trabalho com os conteúdos matemáticos, relacionando-os aos conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, orientando para que as ideias e concepções espontâneas sejam superadas de forma que o conhecimento elaborado cientificamente faça parte do repertório da escolarização.

No entanto, a Educação Infantil tem sua especificidade relacionada ao período de desenvolvimento das crianças no processo de apropriação da cultura humana. Assim, compreende-se que o objeto de estudo da Matemática e os seus conceitos destacados no Ensino Fundamental são os mesmos na Educação Infantil, a mudança estará na forma de organização do ensino, considerando a particularidade do sujeito de aprendizagem e desenvolvimento na primeira infância (0 a 3 anos) e infância (4 e 5 anos).

Desse modo, para trabalhar os conteúdos do componente curricular de Matemática, é fundamental a reflexão sobre a organização do ensino na Educação Infantil em consonância com o estudo das especificidades do desenvolvimento psíquico na infância. Partindo dessa compreensão, o professor deve propor aos alunos tarefas de ensino capazes de mobilizar ações individuais e coletivas que considerem, ao mesmo tempo, o movimento lógico e histórico dos

conceitos que se pretende ensinar. Isto é, pensar em tarefas que permitam as crianças agirem sobre o objeto da Matemática: o controle do movimento das diferentes grandezas.

Vigotski (2001) alerta que: “[...] o nascimento do conceito científico não se inicia com o enfrentamento direto das coisas, mas com a atitude mediada até o objeto” (VIGOTSKI, 2001, p. 252, tradução nossa). Para o autor, “[...] a vida material do homem está ‘mediada’ pelos instrumentos e, da mesma maneira, também sua atividade psicológica está ‘mediada’ pelo produto de ligações da vida social, das quais a mais importante é a linguagem” (VIGOTSKI, 2001, p. 8, tradução nossa⁶). Dessa forma, o ensino precisa desenvolver ações que mobilizem a atividade mental dos alunos e que direcionem a sua ação para a essência do conceito, isto é, que propiciem a tomada de consciência dos conceitos pelos sujeitos. Isso significa que o ensino não pode ser direto, de forma pronta e acabada.

É fundamental destacar que o aspecto central para a organização do ensino advindas dos estudos de Vigotski é: Como os conceitos científicos se desenvolvem na mente de um aluno em processo de ensino e aprendizagem? Essa questão revela uma importante relação de interdependência entre sujeito da aprendizagem, conteúdo do ensino e a forma de organizar o ensino. Essa tríade é basilar no processo de organização do ensino dos diferentes componentes curriculares. Pode-se detalhar essa tríade da seguinte forma: conteúdo (Quais conteúdos são essenciais para o seu processo de humanização?); forma (Qual a forma mais adequada de ensinar, de modo que os sujeitos aprendam e desenvolvam suas funções psíquicas?); sujeito (Quem é o sujeito da aprendizagem? Como ele aprende?).

Algumas questões são fundamentais a serem feitas pelos professores na organização do ensino: Quem são as crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil? Como elas aprendem? Como ocorre a apropriação dos conceitos matemáticos neste período dadas às especificidades do desenvolvimento do psiquismo infantil? Nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, preconiza-se que o sujeito, no processo de apropriação da cultura humana e no desenvolvimento, realiza importantes atividades responsáveis pelas novas mudanças no seu psiquismo, denominadas de atividades principais, aquelas que guiam o desenvolvimento da criança. Na Educação Infantil, apresentam-se as seguintes atividades principais: Comunicação Emocional Direta (primeiro ano de vida); Objetal-Manipulatória (primeira infância) e a Brincadeira de Papéis Sociais (infância).

Para pensar na questão dos conteúdos da Educação Infantil, é importante compreender o processo de formação do conceito pela criança. A Teoria Histórico-Cultural preconiza que os conceitos científicos são formados pelos sujeitos nas condições de ensino e aprendizagem sistematizada – educação escolar, em uma forma de cooperação do professor com a criança, ou seja, são produtos das condições de ensino e devem ser desenvolvidos a partir de um **sistema de conceitos**. Essa relação de sistema de conceitos, deve ser compreendida no movimento lógico-histórico de sua produção, em que se revela a sua essência, isto é, a relação geral que há entre eles. Para que os conceitos inferiores generalizem a um nível superior, é necessário que os alunos compreendam os nexos conceituais, os quais “[...] fundamentam os conceitos contêm a lógica, a história, as abstrações, as formalizações do pensar humano no

⁶ La vida material del hombre esta “mediatizada” por los instrumentos y de la misma manera, también su actividad psicológica esta “mediatizada” por eslabones producto de la vida social, de los cuales el más importante es el lenguaje.

processo de constituir-se humano pelo conhecimento” (SOUSA, 2014, p. 66). Assim, a opção por apresentar os conteúdos dessa forma tem como objetivo que o ensino seja organizado a partir dos diferentes conceitos matemáticos, de modo que os alunos se apropriem deles e desenvolvam seu pensamento teórico.

Ressalta-se que o movimento no ensino e na aprendizagem entre os eixos estruturantes matemáticos ocorre se for considerada a dimensão lógico-histórica entre seus nexos conceituais, visto que por meio dessa dimensão é que os sujeitos têm a possibilidade de dominar a relação geral entre os conceitos (essência). Essa forma de organização tentou superar um currículo que hierarquiza, fragmenta em esquemas estáticos os conceitos científicos. É preciso que o aluno compreenda esses conceitos em movimento no controle da variação das diferentes grandezas. Contudo, para o professor compreender esses eixos e nexos em movimento, ele precisa compreender o que significa de fato ensinar um conteúdo com base no sistema de conceitos, possibilitando o processo que dará início a formação do pensamento teórico pelos alunos; caso contrário, ele fragmentará os conceitos, transformando-os em definições e procedimentos prontos.

Esse sistema evidencia as relações existentes entre conceitos espontâneos e científicos. Assim, “a sua apreensão [...] pressupõe um tecido conceitual já amplamente elaborado e desenvolvido por meio da atividade espontânea do pensamento infantil” (VIGOTSKI, 2000, p. 269). Portanto, pode-se afirmar que os conceitos científicos superam os conhecimentos espontâneos desde que haja o processo educacional.

Ao se apropriar dos conceitos científicos, há uma mudança qualitativa do pensamento da criança, até alcançar o nível de voluntariedade. Conforme as palavras de Vigotski (2000), “[...] o conceito não é simplesmente um conjunto de conexões associativas que se assimila com a ajuda da memória, não é um hábito mental automático, mas um **autêntico e completo ato do pensamento**” (VIGOTSKI, 2000, p. 181, grifos nossos).

Diferentemente dos conceitos espontâneos, os científicos são desenvolvidos a partir de procedimentos analíticos e não pela experiência imediata. Esses conceitos são adquiridos por meio do processo da instrução (ensino e aprendizagem), requerendo atos de pensamento inteiramente diversos, associados ao livre intercâmbio no sistema de conceitos, à generalização de generalizações, enfim, a uma operação consciente e arbitrária com os conceitos espontâneos.

No caso da Educação Infantil, é importante ampliar os conceitos espontâneos das crianças e a compreensão da função simbólica dos signos produzidos pela humanidade. Faz-se essa ressalva para compreender que o conceito científico é formado na relação de interdependência com os conceitos espontâneos. Vigotski (2000) comprovou em seus experimentos que “[...] o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos são processos intimamente interligados, que exercem influências um sobre o outro” (VIGOTSKI, 2000, p. 261).

No que compete à organização do ensino, a Teoria Histórico-Cultural compreende o conceito de atividade como fundamental no processo de organização do ensino, visto que a atividade pedagógica é uma especial atividade humana. Para Leontiev (2001, p. 68), atividades são “[...] apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele” (LEONTIEV, 2001, p. 68). A atividade é

dirigida por um motivo e esse mobiliza o sujeito a executar ações que possibilitam a satisfação da sua necessidade.

O ensino planejado e intencional é fundamental desde os primeiros anos de vida da criança que ingressa nas instituições de ensino, com possibilidades educativas que visem o desenvolvimento psíquico do sujeito por meio de atividades adequadas à Educação Infantil. De acordo com a Concepção Histórico-Cultural, a sistematização do conhecimento científico se efetiva pelo papel do professor em intervir nos conhecimentos que a criança já tem, apresentados por meio da linguagem e criando necessidades de se apropriar de novos conhecimentos, isto é, na relação de não domínio que deve ser a atuação do professor, consolidando novas zonas de desenvolvimento.

Os primeiros contatos com as relações matemáticas ocorrem nas situações cotidianas das crianças. Nas instituições de Educação Infantil, o ensino intencional e sistematizado ampliará as suas experiências. Para isso, o professor deve proporcionar condições aos alunos para apreensão dos conceitos matemáticos articulados com a atividade principal que se encontra a criança, por exemplo, quando o professor, por meio da linguagem, verbaliza para o aluno as diferentes ações a serem realizadas, antecipando a apropriação das bases dos conceitos matemáticos.

Ao verbalizar essas ações, o professor produz no aluno a curiosidade frente aos conteúdos matemáticos a serem trabalhados, dessa forma, cabe ao professor aproveitar inclusive os momentos de rotina, pois, compreende-se que, na Educação Infantil, todas as ações são pedagógicas, como a acolhida, a higiene, a alimentação, a hora do descanso e a despedida. As atividades sistematizadas que ocorrem no ambiente escolar, sejam elas apresentadas por meio de jogos, brincadeiras, músicas e desenhos, favorecem diretamente a criança, propiciando experiências sensoriais, com vistas a desenvolver a linguagem verbal e os conceitos matemáticos.

A necessidade de comunicação da criança é desenvolvida a partir da interação com os adultos. Segundo Lisina (1987), sendo necessário transformar as impressões sensoriais do bebê em expressões verbais, para a promoção do desenvolvimento psíquico. Neste processo, é fundamental que o bebê seja sujeito e não apenas objeto das ações do adulto. Portanto, salienta-se a importância da utilização de objetos, de figuras, de imagens, de diferentes texturas, explorando os órgãos dos sentidos. Ressalta-se, ainda, a relevância desses materiais estarem ao alcance das crianças, ou seja, no seu campo visual.

Toda ação do professor deve perpassar por condições de ensino adequadas, a fim de garantir as conquistas por parte dos alunos, por meio da ação antecipadora do adulto, e, gradativamente, promover as condições necessárias do desenvolvimento psíquico para ingressar na atividade objetiva-manipulatória, uma vez que a gênese dessa atividade está na qualidade da organização do ensino da atividade comunicação emocional direta. Nesse período do desenvolvimento do psiquismo infantil (primeira infância), os objetos passam a ser os instrumentos culturais que farão a mediação da criança com o mundo e com a cultura humana. É nessa etapa que o ensino deverá potencializar ações de execução, de manipulação e de exploração de objetos, oportunizando à criança a ampliação de suas ações. Para Mukhina (1996), “[...] na manipulação objetiva surgem e se resolvem situações problemáticas elementares. Por

consequente, a criança aprende a pensar nas ações, imitando seus próprios movimentos e também alheios” (MUKHINA, 1996, p. 49).

Nesse contexto, a criança avança em suas percepções e leitura de mundo. Não tendo mais a necessidade de observar visualmente o objeto, ela passa a formular o seu pensamento e, por meio dele, resolve situações problemas com a substituição de um objeto por outro, por exemplo: usa uma régua para pentear os cabelos. Esse desenvolvimento dos alunos vai depender diretamente das ações e das possibilidades oferecidas pelo professor, dando sequência ao seu desenvolvimento, e novas conquistas serão oportunizadas para o desenvolvimento do pensamento matemático. Como destacam Lazzaretti, Magalhães e Eidt (2017),

A complexificação da atividade produz novas necessidades, novos motivos e, com isso, ocorre a transição da atividade da criança. É na esteira dessa relação criança-adulto que a criança começa a compreender a utilização dos objetos cotidianos ao mesmo tempo em que se apropria de regras do comportamento social (LAZZARETTI; MAGALHÃES; EIDT, 2017 p. 13).

É na ação manipulatória dos objetos, portanto, que se encontra a gênese da brincadeira de papéis sociais, na idade pré-escolar, sendo aproximadamente entre três e seis anos. Essas brincadeiras não são estanques e nem tão pouco desaparecem em detrimento da atividade anterior, mas se alavancam no decorrer desse processo.

No período do infantil IV e V, pela própria aprendizagem de manipular objetos, amplia-se o desenvolvimento sensorial do aluno, aperfeiçoando a sua orientação no espaço e no tempo. A brincadeira de papéis sociais põe em funcionamento toda uma complexidade de funções psíquicas, visto que as situações lúdicas necessitam da memória, da atenção, da imaginação, do pensamento em funcionamento para que as crianças atuem sobre os objetos. A brincadeira é a atividade principal do desenvolvimento do psiquismo, bem como um recurso didático para o trabalho pedagógico nos diversos componentes. Nessa direção, o trabalho pedagógico deve:

[...] promover a atividade principal da criança por meio de situações de ensino com vistas ao desenvolvimento integral das crianças, visando a um ensino que exceda os limites da sala de aula e uma apropriação que vá além das práticas usuais de ensino da matemática, como, por exemplo, a recitação de numerais de diferentes maneiras. (ARRAIS et al., 2017, p. 355).

Para apropriação dos conceitos matemáticos, é fundamental que as crianças desenvolvam diferentes operações/processos mentais, tais como: correspondência, comparação, classificação, sequenciação, seriação, inclusão e conservação. Lorenzato (2006) sintetizou tais aspectos no quadro a seguir:

Quadro 2: Operações/Processos Mentais

Correspondência	É o ato de estabelecer a relação “um a um”.	Um prato para cada pessoa; cada pé com seu sapato; a cada aluno, uma carteira. Mais tarde, a correspondência será exigida em situações do tipo: a cada quantidade, um número (cardinal), a cada número, um numeral, a cada posição (numa sequência ordenada), um número ordinal.
------------------------	---	--

Comparação	É o ato de estabelecer diferenças ou semelhanças.	Esta bola é maior que aquela; moro mais longe que ela; somos do mesmo tamanho? Mais tarde, virão: quais destas figuras são retangulares? Indique as frações equivalentes.
Classificação	É o ato de separar em categorias de acordo com semelhanças e diferenças.	A distribuição dos alunos por séries; arrumação da mochila ou gaveta; dadas várias peças triangulares; e quadriláteras, separá-las conforme o total de lados que possuem.
Sequenciação	É o ato de fazer suceder a cada elemento um outro sem considerar a ordem entre eles.	Chegada dos alunos à escola; entrada de jogadores de futebol em campo; compra em supermercado; escolha ou apresentação dos números nos jogos loto, sena e bingo.
Seriação	É o ato de ordenar uma sequência segundo um critério.	Fila de alunos, do mais baixo ao mais alto; lista de chamada de alunos; numeração das casas nas ruas; calendário; loteria federal (a ordem dos números sorteados para primeiro ou quinto influi nos valores a serem pagos); o modo de escrever números (por exemplo, 123 significam uma centena de unidade, mais duas dezenas de unidade, mais três unidades e, portanto, é bem diferente de 321).
Inclusão	É o ato de fazer abranger um conjunto por outro.	Incluir as ideias de laranjas e de bananas, em frutas; meninos e meninas, em crianças, zelador, professor e porteiro em trabalhadores da escola; losangos, retângulos e trapézios, em quadriláteros.
Conservação	É o ato de perceber que a quantidade não depende da arrumação, forma ou posição.	Uma roda grande e outra pequena, ambas formadas com a mesma quantidade de crianças; um copo largo e outro estreito, ambos com a mesma quantidade de água; uma caixa com todas as faces retangulares, ora apoiada sobre a face menor, ora sobre outra face, conserva a quantidade de lados e ou de cantos, as medidas e, portanto, seu perímetro, área e volume.

Fonte: Adaptado de Lorenzato (2006 p. 25-26) pelo Grupo de Trabalho (2019).

As operações/os processos mentais descritas(os) no quadro não estão restritos aos conhecimentos matemáticos, uma vez que são base para apropriação dos diferentes conceitos e para a formação das funções psicológicas superiores, ou seja, das capacidades intelectivas.

Ao professor cabe iniciar o trabalho com a linguagem matemática, explorando os conteúdos como mediadores do processo de aprendizagem, intervindo para que os conceitos sejam gradativamente apreendidos de forma que o conhecimento elaborado cientificamente venha a fazer parte do repertório da escolarização do aluno, desde a mais tenra idade. Os conteúdos matemáticos estão presentes nas relações das crianças com a prática social e esses devem ser sistematizados de forma a garantir a apropriação das bases dos conceitos matemáticos. De acordo com Arrais et al. (2017),

Essa riqueza de conteúdo se manifesta, também, nas relações matemáticas de grandezas por meio dos conceitos de semelhanças e diferença, tais como: comprimento (maior, menor, igual, curto, cumprido, grosso, fino e etc.); dis-

tância (perto, longe); tempo (antes, agora, depois); quantidade (muito, pouco); volume (leve, pesado); capacidade (cheio, vazio); temperatura (frio, quente); forma (grande, pequena). Esses conteúdos serão vivenciados pelos bebês em diferentes situações didáticas, as quais são possibilitadas por uma instituição educativa. (ARRAIS et al., 2017, p. 94).

Considera-se que as relações entre as diferentes grandezas são fundamentais serem trabalhadas com as crianças da Educação Infantil, de forma a criar necessidade de comparar, de classificar, de associar, de analisar e de sintetizar as diferentes relações quantitativas presentes nas práticas sociais. Destaca-se, a esse respeito, que o objeto de estudo da matemática - “controle do movimento de variações das diferentes grandezas” - está presente no trabalho pedagógico desde a Educação Infantil.

Para o trabalho com o objeto de estudo da Matemática, seus conteúdos estão divididos, didaticamente, neste Currículo, em quatro eixos: **Números e Álgebra** – das quantidades que sustentará o estudo da aritmética e das relações matemáticas com símbolos, ideias de padrões e regularidades; **Grandezas e Medidas** – das comparações visuais e diretas a quantificação das suas diferentes medidas, entre dois objetos para o controle das grandezas; **Geometria** – das formas, apresentando questões que propiciem o desenvolvimento da percepção espacial; e **Estatística e Probabilidade** – que favorece o pensamento probabilístico, combinatório e as primeiras ideias gráficas de apresentação das informações.

O conhecimento matemático nessa faixa etária se manifesta pela linguagem oral. Ao se apropriar da linguagem, produto do desenvolvimento sócio histórico, as crianças aprendem os significados das palavras para analisar, generalizar e codificar suas experiências, colaborando no desenvolvimento do pensamento matemático.

Para garantir a dinamicidade dos conteúdos, esses devem estar articulados entre si e serem trabalhados, proporcionando que a totalidade seja atingida entre os quatro eixos, de modo a favorecer, com isso, um ensino em espiral. Por exemplo, o eixo das “Grandezas e Medidas” deve ser tomado como articulador do trabalho matemático quando: comparam-se duas quantidades, mede-se uma região limitada do espaço, se constroem gráficos, entre outros. Os conteúdos devem ser trabalhados gradativamente, ressaltando que conceitos vistos anteriormente devem ser retomados, não apenas como repetição do que já foi estudado, mas como forma de ampliação do campo de estudo.

Números e Álgebra

A criança, desde a mais tenra idade, é motivada a realizar contagens, que, no primeiro momento, podem ser aleatórias e sem significados. Por exemplo, as cantigas que os familiares e professores apresentam às crianças com o nome dos numerais, como as músicas: “A galinha do vizinho bota ovo amarelinho. Bota 1, bota 2 [...]”; 1,2,3 indiozinhos, 4,5,6 indiozinhos[...]; 5 patinhos foram passear, além das montanhas[...]. No entanto, a contagem direta e sequenciada não indica que a criança apropriou o conceito de número e as suas relações quantitativas.

Quando a criança controla as quantidades de objetos ou as suas grandezas, ela se ampara no senso numérico, ou seja, mesmo que, naquele momento, ainda não reconheça os símbolos ou mesmo que não tenha apropriado o conceito de quantidade, ela reconhece que

existem formas de quantificar os objetos e que a contagem, por exemplo, é um caminho para quantificação.

Ao ingressar na Educação Infantil, a criança percorre um longo caminho de apropriação do conceito dos números e do emprego dos signos numéricos, aprendendo a: estabelecer relações de agrupamentos seguindo critérios estabelecidos; fazer relações entre as diferentes quantidades; identificar os símbolos utilizados para fazer os registros das quantidades; contar tudo o que pode e começa a olhar para os números que estão presentes no seu dia a dia de outra forma; perceber a inclusão de classes (a classe do três, inclui a do dois, a do um, ao mesmo tempo em que está incluída na do quatro, na do cinco, e assim por diante); operar com essas quantidades de diferentes formas; medir e registrar essas medidas, apropriando-se dos diferentes movimentos quantitativos (operações matemáticas). Esse processo de apropriação dos conceitos só ocorre por meio de ações pedagógicas sistematizadas, intencionais e deliberadas.

O movimento do trabalho com as quantidades deve ocorrer de forma lúdica, propor aos alunos situações de ensino de modo que vivenciem as relações quantitativas, conforme pode se observar nas imagens abaixo:

Figura 1: Relação número quantidade



Fonte: Escola Municipal Terezinha Picoli Cezarotto (2019).

Figura 2: Relação número quantidade



Fonte: Escola Municipal Ita Sampaio (2019).

Figura 3: Relações de quantidades



Fonte: Escola Municipal Terezinha Picoli Cezarotto (2019).

De acordo com estudos realizados por Galperin (1987), ao apresentar às crianças conjuntos de objetos (de 5 a 10, por exemplo), elas começam a comparar as quantidades entre si (para isso não é necessário que a criança saiba contar, mas ela precisa ter desenvolvido o senso numérico) e perceber que em determinadas situações é possível formar conjuntos/grupos com a mesma quantidade e em outras situações não é possível. Assim, submetidos a processos sistematizados de aprendizagem, os alunos vão percebendo que só agrupar, muitas vezes, não é suficiente; é preciso também quantificar, operar e registrar para que se tenha uma ideia clara sobre a contagem.

Dessa forma, gradativamente, por meio da realização de diferentes atividades de controle de grandezas, as crianças compreendem o processo histórico de criação dos instrumentos simbólicos matemáticos, que permitem pensar sobre o número como: calendário, termômetro, relógio, celular, entre outros, para o controle de diferentes quantidades, grandezas e

formas, os quais são resultados das necessidades humanas e do desenvolvimento do conhecimento que a humanidade produziu e produz para satisfazê-las.

A formação do conceito de número vai além da simples contagem, trata-se de uma relação abstrata entre signo e relações quantitativas, envolve o desenvolvimento de processos mentais na criança, os quais não dizem respeito aos conteúdos, mas sim ao desenvolvimento psíquico, o que possibilitará apropriar-se dos diferentes conceitos que constituem o número, tais como: **senso numérico, correspondência biunívoca, sequência numérica, ordinalidade, cardinalidade e os signos.**

Antes dos doze meses, a criança desenvolve as condições para perceber um, dois e muitos objetos, isto é, seu **senso numérico**⁷ está em desenvolvimento, não estabelecendo diferença entre os números e a coleção da qual eles fazem parte. Com a aquisição da fala, por volta dos dois anos, a criança aprende a nomear os primeiros números e, gradativamente, verbaliza a sequência numérica. Às vezes conta um, dois, quatro e assim vai alternando a contagem sem obter uma linearidade. Arrais et al. (2017) fazem uma ressalva:

[...] no berçário o objetivo do professor não é ensinar, por meio de transmissão direta e oral, conceitos científicos matemáticos para crianças tão pequenas, mas cabe a ele, na ação compartilhada com o bebê, possibilitar **experiências sensoriais** envolvendo as variações das diferentes grandezas matemáticas (comprimento, distância, tempo, quantidade, capacidade, volume, forma), **potencializando a linguagem matemática, pelo uso de um sistema simbólico** que qualifica e explica o mundo externo à criança. O objetivo é transformar as impressões sensoriais do bebê em expressões verbais, com vistas à promoção do desenvolvimento psíquico. (ARRAIS et al., 2017, p. 94, grifos nossos).

Uma sugestão de trabalho com os bebês, a ser realizada pelo professor, é a contação de histórias infantis. Nesse momento, pode-se utilizar a obra *Meus porquinhos* de Audrey Wood. Essa história possibilita ao professor desenvolver ações envolvendo as variações de grandezas matemáticas e relacioná-las ao **senso numérico**. Todavia, é importante que o docente organize o material para contação da história de modo que os bebês possam explorar diversas sensações, tais como: sons, texturas, tamanho, volume, cheiros, entre outros.

No enredo da história, os porquinhos surgem de dois em dois, todos com características diferentes; além disso, apresentam diversas sensações durante a narrativa. Nessa perspectiva, propõe-se que a contação da história seja realizada pelo professor usando seus dedos das mãos e que, a partir do momento em que se apresentam as sensações, possibilite aos alunos senti-las. A título de exemplo, no trecho da história em que se lê “... Às vezes, os porquinhos sentem muito calor;...”, é possível molhar as mãos das crianças com um borrifador de água, e o mesmo pode ser feito em outras situações. Salienta-se que a escolha da história é um ato intencional do professor, mas somente contá-la não favorece a promoção do desenvolvimento das sensações e percepções do bebê. Conforme asseveram Lima, Valiengo e Ribeiro (2014),

⁷ Senso numérico é uma primeira forma de controle de quantidade que possibilita às crianças, de seu modo, pelo reconhecimento direto, comunicar às quantidades dos objetos (DANTZIG, 1970).

Um dos focos do trabalho educativo nos primeiros meses de vida é, pois, a organização intencional de situações educativas que possibilitem à criança perceber cores, sons, texturas, cheiros, sabores, resultante da relação comunicativa do (a) professor (a) com o bebê. Nessa relação, esse profissional propõe oportunidades educativas capazes de garantir o direito dos bebês a ricas experiências olfativas, gustativas, auditivas, visuais e táteis, dirigindo-se carinhosamente e falando diretamente com eles, enaltecendo o barulho e o cheiro da chuva, por exemplo, ou lhe instigando a saborear uma fruta. (LIMA; VALIENGO; RIBEIRO, 2014, p. 29).

No caso da história sugerida, o professor pode permitir que os bebês experimentem cada sensação apresentada na narrativa, apresentando às crianças o livro e as imagens; posteriormente, podem confeccionar os porquinhos com material reciclável (garrafa pet). Feito isso, a intervenção didática seguinte será explorar o senso numérico a percepção de um para muitos, momento no qual o professor apresenta os porquinhos confeccionados e permite a manipulação. A partir da comunicação do professor com o bebê, ele apresenta um porquinho, depois vários porquinhos, estabelecendo, gradativamente, a percepção de um para muitos.

Outra situação com o mesmo objetivo é apresentar a canção popular infantil *João trabalha com um Martelo*: “João trabalha com 1 martelo: (repete 1 vez). João trabalha com 2 martelos: (repete 2 vezes) João trabalha com 3 martelos: (repete 3 vezes). João trabalha com 4 martelos: (repete 4 vezes). João trabalha com 5 martelos: (repete 5 vezes). Agora vai descansar...”. O professor pode dramatizar a música com os bebês, realizando os gestos com os martelos de brinquedo. Depois disso, devem ter acesso aos martelos para manipular e o professor, oralmente, estabelece as relações: um, dois, muitos martelos.

Conforme argumenta Ifrah (1989), “A contagem não é uma aptidão natural. A contagem é, com efeito, um fenômeno mental, complicado, intimamente ligado ao desenvolvimento da inteligência” (IFRAH, 1989, p. 44). Por isso, quando a criança repete uma sequência numérica, essa ação não garante que ela tenha interiorizado o conceito do número, mas ele se forma por um processo mental psíquico, por meio de estímulos artificiais como os signos que, em um primeiro momento, agem externamente e vão produzindo gradativamente novas conexões no cérebro, conformando-se em um processo psicológico de interiorização.

Assim sendo, no controle de quantidades das grandezas discretas, é importante desenvolver atividades que abarquem o movimento histórico de produção do conceito de número, até a sua sistematização de forma abstrata (formado pelos 10 algarismos do sistema de numeração decimal).

Com as crianças de três anos em diante, é possível desenvolver, por meio de jogos e histórias, situações-problema que contenham o movimento lógico-histórico do numeral objeto⁸ até o numeral abstrato, com o objetivo de não trabalhar com o controle de quantidade da forma atual, o sistema de numeração decimal. É importante criar a necessidade histórica de produção dessa forma tão avançada e sintetizada de controle de quantidades produzida pela humanidade. De acordo com Moraes (2010),

8 Numeral-objeto consiste no controle de quantidades, utilizando-se de objetos ou marcas. Para Moura (2003), “A contagem por correspondência um a um e o uso dos objetos para contar caracterizam a etapa histórica da contagem pelo ‘numeral objeto’” (MOURA, 2003, p. 6).

Do numeral-objeto até o nosso Sistema de Numeração Decimal foi um grande caminho percorrido pelos homens. A invenção do sistema de contagem de base 10 constitui-se em uma das maiores invenções humanas, revelando as potencialidades dos homens diante dos problemas colocados pela vida em sociedade. (MORAES, 2010, p. 106).

O ensino de Matemática que objetiva formar nos alunos o pensamento teórico tem que dar conta do movimento histórico de produção dos conceitos. Esse aspecto é essencial para a organização do ensino.

Para exemplificar o movimento histórico da produção do conceito de número no Infantil V, propõe-se o trabalho com a história *A caixa maluca*, de Flávia Muniz, que retrata a confusão ocorrida na mata, após ter aparecido uma caixa; todos os animais ficam curiosos para saber o que tem dentro dela e quem seria o seu dono. Para iniciar a atividade, o professor pode dar pistas do que será lido, despertando a atenção do aluno para o texto: “A caixa maluca será disputada por vários personagens, fiquem atentos aos motivos que cada um apresenta para ficar com a caixa”. Sugere-se a seguinte situação desencadeadora de aprendizagem: Na história apresentam-se três possíveis donos da caixa. Quais são eles? (sapo, jacaré e leão). Quem você acha que devia ficar com a caixa? Além disso, o docente pode propor que seja realizada uma votação na turma para eleger um dono para a caixa. Nesse caso, pode-se apresentar a seguinte situação: Combinar com os alunos que como na mata os animais não sabem ler nem escrever que o voto seja representado por meio de cartões de cores diferentes para cada animal. Depois da escolha das cores, o docente procede com a votação. (Neste momento o professor poderá explorar na oralidade como se dá o processo eleitoral). Para a apuração dos votos, deve-se dialogar com os alunos: Pedir que observem os votos. Como fazer para saber quem ganhou a eleição? Como os animais não sabem contar, como eles poderiam fazer para saber quem ganhou mais votos? (Levar os alunos a perceber que para isso terão que separar (classificar) os votos por cores, ordená-los em sequência e depois realizar a comparação termo a termo (correspondência biunívoca), para perceber qual o animal que recebeu mais votos). Após, questionar: Como comunicar a quantidade de votos de cada animal? Ao questionar os alunos, o professor deve levá-los a compreender a importância da invenção dos símbolos que indicam as quantidades. Dessa forma, gradativamente, o aluno compreenderá o movimento histórico da produção do conceito de número.⁹

A partir dos três anos, quando a criança apresenta um grande avanço das habilidades motoras, intelectuais e sociais, ampliam-se também as possibilidades do campo numérico. Saliencia-se que o jogo de regras e o jogo de papéis são diferentes, mas apresentam semelhanças, uma vez que a criança, ao participar de situações estabelecidas nas relações sociais, por meio do imaginário, vivencia implicitamente a regra de um determinado papel. Por exemplo, quando a criança brinca de mamãe, há regras implícitas que são estabelecidas na conduta da vida real. Elkonin (1998) explicita que:

Os dados que obtivemos permitem-nos afirmar que, apesar da diferença exterior existente entre os jogos com personagens e os jogos com regras, sem ultrapassar os limites da idade pré-escolar, ambos conservam uma unidade

⁹ Atividade adaptada “A Eleição na Floresta”, retirado das Orientações Pedagógicas da Educação Infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico (PARANÁ, 2015).

interna tão grande que é possível falar-se de uma única trajetória evolutiva do jogo, no qual, somente no final da idade pré-escolar, se destacam regras convencionais totalmente desligadas do argumento. (ELKONIN, 1998, p. 396).

Nesse período, são inúmeros os jogos que favorecem o trabalho com os primeiros conceitos matemáticos: pega-varetas (classificação, contagem, operações), tangran (classificação, formas das figuras geométricas, contagem), trilha (possibilidades, adição, alinhamento vertical e horizontal), memória (localização, contagem de números pares), dominó (igualdade numérica, possibilidades), entre outros. Ressalta-se que os jogos devem ser empregados no sentido de articular com os processos de ensino e de aprendizagem e, ao se trabalhar com eles, deve-se respeitar o período de desenvolvimento do aluno. No caso da Educação Infantil, é importante, primeiramente, permitir que os alunos explorem os jogos e criem as regras conforme as suas necessidades; o professor gradativamente vai inserindo as regras do jogo. Desse modo, os jogos de regras articulados à atividade principal da criança, que são os jogos de papéis sociais, estarão em uma relação de interdependência.

As operações aritméticas fundamentais, também, são conteúdos na Educação Infantil, pois as crianças, desde o momento em que começam os seus círculos de interação social com outras crianças, ou mesmo com os familiares, são capazes de controlar quantidades considerando os principais movimentos quantitativos criados pela humanidade. É comum, em suas brincadeiras, repartirem entre si balas ou outros objetos quaisquer, juntarem ou agruparem brinquedos, entre outras ações que praticam brincando. No entanto, aquilo que é espontâneo para a criança deve ser intencional para o professor nas suas ações de ensino.

Destaca-se que os principais movimentos quantitativos criados pela humanidade são: adição (juntar, acrescentar); subtração (retirar, completar e comparar); multiplicação (agrupar, adição de parcelas iguais, combinação) e divisão (repartir). Convém observar que nesse período é importante explorar as ideias das operações na oralidade e com objetos. Para isso, o professor deve utilizar de diferentes recursos: as brincadeiras, os jogos de mesa, os materiais manipuláveis, bem como utilizar o próprio corpo da criança para desenvolver essas ideias.

Todavia, com o avanço no desenvolvimento psíquico da criança e nos processos de ensino e aprendizagem, faz-se necessária a representação gráfica, por meio de desenhos das quantidades, criação de símbolos que representam as quantidades e a escrita dos números como se conhece atualmente. O trabalho com os conceitos matemáticos não se inicia da síntese já elaborada pela humanidade para o controle de quantidade, mas da necessidade histórica de produção desse conceito, visto que essa é uma forma de possibilitar à criança a apropriação conceitual. Conforme destaca Lanner de Moura (2007),

[...] no movimento conceitual do número traz para seu interior a história do conceito despida dos elementos ocasionais e centrada no ato de criação. Descende, na criança e no educador, a dinâmica do saber-pensar o conceito. É desta forma que entendemos que o plano da ação pedagógica pode desenvolver a dinâmica histórica de criação do conceito na singularidade criativa do sujeito que aprende. (LANNER DE MOURA, 2007, p. 73).

Essa forma de trabalhar com o movimento conceitual do número, destacado pela autora, deve ser referência para o trabalho com as operações aritméticas. Assim, além do

conceito de correspondência biunívoca que foi destacado no trabalho com a história *Caixa Maluca*, também é possível trabalhar com os conceitos das operações aritméticas, incluindo as diferentes ideias de cada operação.

Ao propor a situação-problema, conforme descrito, possibilita-se uma forma de desencadear a necessidade dos alunos controlarem e pensarem sobre a quantidade, desenvolvendo o conceito de correspondência um a um e sua forma de registrar. É possível também simular com os alunos situações-problemas, nas quais deverão perceber a ausência ou o acréscimo de quantidades: Como verificar se todos votaram na eleição realizada para saber com quem ficaria a caixa? O professor pode colocar menos votos na caixa, portanto, sobrando alunos sem votos ou acrescentar votos na caixa, sobrando votos sem alunos.

O importante é que a situação-problema mobilize o pensamento dos alunos e com isso realizem operações para resolvê-la com a intervenção do professor. Essa resolução ocorre de forma eficiente e matematicamente correta observando os conceitos envolvidos. Apresentou-se apenas uma possibilidade de trabalho com um dos conceitos que compõe o sistema de numeração – correspondência biunívoca – por meio de uma história, criando situações em que o aluno possa contar, comparar e formular hipóteses para resolução de problemas; o professor pode ampliar esse repertório de trabalho.

O trabalho com álgebra, outro conteúdo de ensino, na Educação Infantil não pode ser confundido com a inserção de letras ou mesmo equações; na realidade, o que se pretende desenvolver é o pensamento algébrico, levando as crianças da observação de padrões e regularidades a generalizações presentes nos objetos e fenômenos da natureza.

Observa-se nas imagens a seguir o trabalho com o pensamento algébrico, por meio de atividades lúdicas que envolvem a observação, a classificação e a generalização de padrões.

Figura 4: Observação, classificação e generalizações de padrões



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Professora Clementina Moresco Joergensen (2019).

Figura 5: Observação, classificação e generalizações de padrões



Fonte: Escola Municipal Maria Tereza Abreu de Figueiredo (2019).

Figura 6: Observação, classificação e generalizações de padrões



Fonte: Escola Municipal Artur Carlos Sartori (2019).

Muitos dos conteúdos que compõem o pensamento algébrico, conforme se pode observar nas imagens, já foram trabalhados com os alunos: as sequências e a igualdades. Por exemplo: na Educação Infantil, quando o professor entrega blocos lógicos representando as formas geométricas (podem ser da mesma cor e tamanho, mas de formas diferentes), pede


que o aluno crie alguma sequência e pense sobre os diferentes critérios utilizados, está trabalhando com propriedades importantes do pensamento algébrico, como classificar e agrupar, utilizando relações matemáticas com símbolos e ideias de padrões.

Os padrões são a base do pensamento algébrico, e docente convida, ao realizarem atividades como as mencionadas anteriormente, os alunos a identificar relações e a fazer generalizações. O professor deve explorar atividades que recorram a materiais diversificados, que incentivem a capacidade de continuar padrões e de lidar com as diferentes propriedades das relações algébricas. A generalização ocorre quando os alunos conseguem determinar que no padrão existe uma unidade de repetição, que se repete de forma cíclica e, utilizando diversos materiais ou formas, conseguem reconhecer a estrutura de um padrão.

Assim, o início desse trabalho pode ser com a noção de sequência, utilizando-se dos blocos lógicos. O professor inicia a sequência com certo padrão e solicita que o aluno o continue. Esses padrões podem ser gradativamente complexificados. Para o trabalho com os padrões, pode-se utilizar diferentes materiais e objetos da natureza.

Outra forma que pode ser explorada são situações-problemas nas quais o aluno observa padrões e verifica quantos e quais são os elementos que faltam na sequência, como exemplificado no Quadro 3.

Quadro 3: Exemplo de situação-problema

<p>A mãe de Luiz pediu que ele terminasse de organizar os brinquedos em seu quarto, seguindo a organização que ela já havia iniciado. Vamos ajudar Luiz a terminar de organizar os brinquedos em seu quarto, observando quais são os brinquedos ausentes na sequência organizada pela mãe do menino?</p>	
--	--

Fonte: Elaborado pelo Grupo de Trabalho (2019).

O trabalho com situações-problemas, juntamente com a intervenção do professor, deve conduzir o aluno a perceber a função dos conceitos algébricos, com relação à observação de padrões, de regularidades e de generalizações. Nesse caso, Luna e Souza (2013) argumentam:

A pré-álgebra seria o desenvolvimento de alguns aspectos da álgebra, como, por exemplo, a exploração de situações-problema, a fim de que os alunos reconheçam as diferentes funções da álgebra e, assim, os conteúdos sejam analisados e abordados de modo a formarem uma rede de significados (LUNA; SOUZA, 2013, p. 823).

Figura 7: Observação de padrões e regularidades



Fonte: Escola Municipal Maria Tereza Abreu de Figueiredo (2019).

Figura 8: Observação de padrões e regularidades



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Izídio Domingues de Oliveira (2018).

É significativo problematizar ludicamente com os alunos situações em que esses devam seguir padrões previamente estabelecidos, assim como é possível observar nas Figuras 7 e 8.

O trabalho com a álgebra se articula com o conceito de número como uma grandeza. Assim, é importante, primeiramente, explorar as relações de igualdade e desigualdade – “igual”, “maior”, “menor” (DAVÍDOV, 1988). Para isso, o professor pode propor para os alunos a comparação de objetos diferentes. Para ilustrar, disponibilizam-se para as crianças duas vasilhas com tamanho e forma diferentes; a partir desses objetos, o professor desenvolve comparações, busca a unidade intermediária, que pode resolver o problema de capacidade entre as duas vasilhas, e a representa algebricamente. Moya (2015) trabalhou com crianças seguindo esse pressuposto; é possível observar algumas imagens das comparações e registros feitos pelas crianças.

Figura 1: Criança comparando e buscando a unidade intermediária

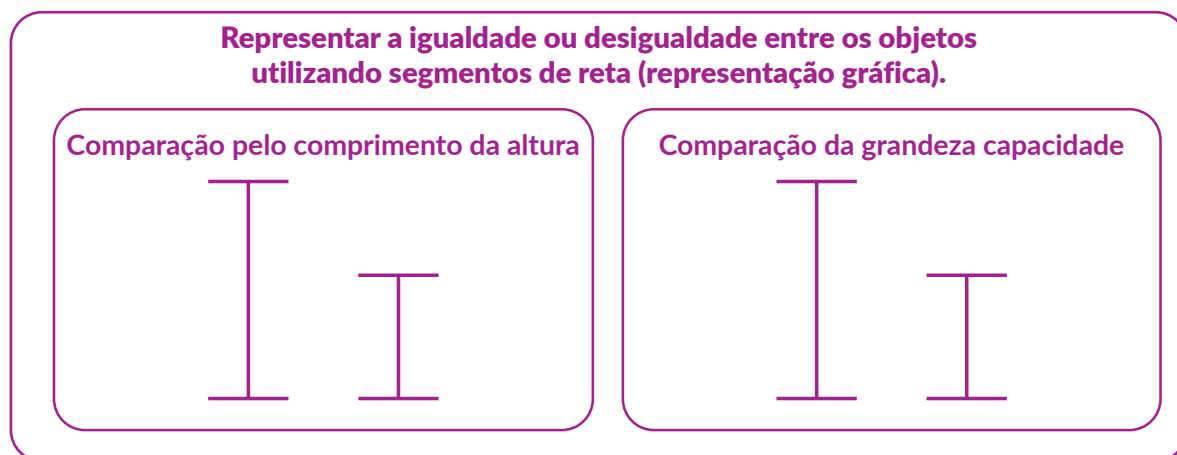


- Realizar uma comparação entre os objetos utilizados no jogo de papéis. A fim de verificar a igualdade e desigualdade entre eles.
- Representar por meio de tiras de papel a comparação realizada entre as características dos objetos.
- Grandezas: comprimento, volume e massa (representação objetal).
- Comparação pelo comprimento da altura.



Fonte: Adaptado de Moya (2015) pelo Grupo de Trabalho (2019).

Figura 2: Representação Gráfica



Fonte: Adaptado de Moya (2015) pelo Grupo de Trabalho (2019).

A inserção da Álgebra no Currículo, desde a Educação Infantil, tem como objetivo direcionar o trabalho com a Matemática para a formação do pensamento algébrico nas crianças. É pertinente por ser uma forma de organização do pensamento, estruturando para a generalização de situações particulares a ideias gerais.

Grandezas e Medidas

As grandezas e medidas estão presentes desde a antiguidade até os dias atuais. Conforme a necessidade de medir foi surgindo, o homem passou a descobrir e a elaborar formas para realizar as medições, que estão ligadas ao desenvolvimento das primeiras civilizações que observavam a passagem dos dias e das noites, a posição do Sol, o aspecto físico das fases da Lua que se alternavam, assim como os períodos de plantio e colheitas. Além disso, tiveram a necessidade de expressar numericamente a medição das terras que margeavam os rios que eram fundamentais para a sua sobrevivência.

Da mesma forma que o homem teve necessidade de medir os objetos do seu cotidiano, também precisou medir macros e micros elementos que fazem parte da natureza, como o tamanho da Terra.

Diante disso, algumas perguntas são fundamentais: O que significa grandezas? O que significa medir? Grandezas é tudo aquilo que pode ser medido, ressaltando a qualidade dos objetos. As qualidades dos objetos podem ser: tamanho, cor, luminosidade, intensidade, muito pouco, cheio, vazio, entre outras. A partir dessas qualidades é que as grandezas se diferenciam em discretas e contínuas¹⁰ e, ainda determinam o instrumento e a unidade de medição. Medir consiste em comparar e quantificar as grandezas; estabelecer uma unidade de medida. Por exemplo: A temperatura registrada em um termômetro é 36,5 °C.

Para Caraça (1989), medir consiste em “[...] comparar duas grandezas da mesma

¹⁰ O conceito de **grandezas discretas e contínuas** foi abordado no item Concepção de Matemática.

espécie – dois comprimentos, dois pesos, dois volumes etc.” (CARAÇA, 1989, p. 29). Para isso, o autor defende três aspectos essenciais da medição: a seleção da unidade, a comparação da unidade com a grandeza e a expressão numérica da comparação. Esses aspectos possibilitam ações de representação do espaço, de representação numérica e de grandeza. Assim sendo, deve ocorrer a articulação entre os demais eixos matemáticos Número e Álgebra; Geometria e Estatística e Probabilidade.

A história sobre a necessidade humana de medir as diferentes grandezas deve fundamentar o trabalho deste eixo em sala de aula (com os alunos maiores, ressalta-se que a padronização das diferentes unidades de medida é uma produção humana; já com os bebês, é preciso gerar a necessidade de medir). As grandezas e medidas são usadas pela sociedade em seu cotidiano: nos supermercados, por exemplo, ao comprar alimentos por quilograma, por litro ou quando se paga a conta. Desde muito cedo, as crianças vivenciam situações em que é necessário medir, por exemplo, quando a criança relata que tem irmão maior ou menor já está realizando comparações de grandezas. O professor, partindo de tais comparações, poderá realizar inferências que a levem refletir sobre as quantidades, os tamanhos, as formas, entre outras grandezas.

Inicialmente, os grupos humanos utilizavam partes do seu corpo para medir; serviram, desse modo, de instrumentos os pés, as mãos, os passos, os palmos, entre outras partes. Contudo, com o tempo, perceberam que tais maneiras de medir eram imprecisas de um indivíduo para outro, o que causava confusões e dificultava a comunicação. Com o passar do tempo, a humanidade começou a viver em comunidade, e surgiu a necessidade da criação de novos formatos de medição que permitissem a vida em sociedade e negócios equitativos entre todos e em qualquer lugar. Assim, iniciou a procura por padrões de medida nas civilizações.

As formas utilizadas para medir eram diferentes e foram se padronizando, por isso, ao ler uma receita, compreende-se o significado de uma xícara de farinha, uma colher de margarina, uma pitada de sal; ao se medir a distância, sabe-se o que é uma pegada, ao medir a capacidade de um recipiente, reconhece-se, por exemplo, um copo de azeite, meio copo de leite etc.; toda via, essas unidades de medidas não são exatas, pois o tamanho da xícara pode variar, assim como a palma da mão pode ser maior ou menor.

Por serem medidas imprecisas e variáveis e dificultarem o trabalho com o comércio, surgiu a necessidade de padronizar as medidas, assim como desenvolver instrumentos adequados para medi-las. Adotaram-se, desse modo, as unidades de medidas padrão, estipuladas por uma convenção do Sistema Internacional.

Ainda hoje, as medidas não padronizadas continuam sendo utilizadas em receitas culinárias, atividades do dia a dia, como medir uma pequena área com o palmo da mão. Nesse viés, o professor deve trabalhar com os alunos as medidas não padronizadas, de forma que compreendam esses conceitos, apropriando a atividade no cotidiano, levando-os a perceber a necessidade social de padronização dessas medidas que foram se constituindo historicamente, conforme é possível visualizar nas figuras:

Figura 13: Medidas padronizadas e não padronizadas



Fonte: Escola Municipal Florêncio Carlos de Araújo Neto (2019).

Figura 14: Medidas padronizadas e não padronizadas



Fonte: Escola Municipal Florêncio Carlos de Araújo Neto (2019).

Figura 15: Medidas padronizadas e não padronizadas



Fonte: Escola Municipal Florêncio Carlos de Araújo Neto (2019).

Medir é um conceito abrangente, pois pode quantificar diferentes grandezas, tais como: distância, massa, temperatura, tempo, valor, entre outras. Ainda, é necessário considerar que as grandezas variam dependendo essencialmente do que será medido, qual sua qualidade: tamanho, espaço que ocupa, quente ou frio¹¹.

Considerando que cada conceito tem uma variação, também é necessário um instrumento que auxilie na medição. Por exemplo, para medir a massa de determinado objeto utiliza-se uma balança; para medir a temperatura, usa-se o termômetro; e para medir a duração do tempo, há o relógio.

Ademais, as medidas podem ser estabelecidas de modo indireto e de forma prática. Lorenzato (2008) afirma que os instrumentos são mais frequentemente utilizados com medidas quantitativas, mas às vezes surgem as qualitativas e prováveis. Nesse sentido, as medidas e grandezas são um conhecimento matemático amplo e complexo¹², e o seu ensino deve ser planejado cuidadosamente pelo professor.

Compreende-se que medir é comparar grandezas. Conforme destacam Toledo e Toledo (2010), “Pode-se afirmar que medir é comparar grandezas de mesma espécie, sendo o resultado de cada medição expresso por um número e por uma unidade de medida” (TOLEDO; TOLEDO, 2010, p. 286). Nesse sentido, o medir depende essencialmente de qual grandeza será quantificada. Assim, cabe ao professor ensinar e exemplificar para o aluno que é necessário realizar a escolha da unidade de medida adequada ao que se quer medir, de forma que perceba que não é prático medir a distância de uma cidade com palmos, ou medir a massa de um vaso de flor em toneladas.

Ao escolher como medir determinada grandeza, a unidade deve ser de conhecimento de todos; para pesar um saco de farinha, por exemplo, utiliza-se a unidade de medida padrão quilograma, pois, se disser que esse saco pesa 20, mas não especificar a unidade padrão adotada, não é possível compreender qual o peso real, se pesa muito ou pouco, pois podem ser 20 gramas ou 20 quilos.

¹¹ Lorenzato (2008) apresenta esses conceitos e suas variações.

¹² Lorenzato (2008) destaca as diferentes grandezas e seu vocabulário.

Para maior compreensão da organização do ensino das relações entre grandezas e medidas nas diferentes turmas da Educação Infantil, o quadro a seguir, baseado em Lorenzato (2008) pode auxiliar:

Quadro 2: Relações entre grandezas e medida

Infantil, Infantil I e II	O trabalho com as medidas ocorre por comparação, ou seja, o aluno coloca um objeto sobre o outro, percebendo assim que objetos podem ter tamanhos diferentes, essa comparação é direta e sem uso de unidade de medida.
Infantil III e IV	Os alunos já conseguem realizar comparações entre dois objetos, em relação a um terceiro objeto, ou seja, dois objetos A e B, a um terceiro objeto C, assim A com C, ou C com B, percebem que a unidade não pertence ao objeto e sim a forma de medir, o instrumento.
Infantil V	Os alunos já percebem a utilização de unidades padrões de medida, possibilitando compreender gradativamente a conservação das medidas.

Fonte: Adaptado de Lorenzato (2008) pelo Grupo de Trabalho (2019).

Desde o seu nascimento, a criança se depara com momentos que envolvem conceitos como quente, frio, perto, longe, pesado, leve. Lorenzato (2008) ressalta que esses conceitos antecedem o ato de medir e são fundamentais para a realização da medição (quantificação da grandeza). O autor continua:

No caso de medir distâncias, as crianças conseguem deslocar corretamente a unidade sobre o objeto, realizando, assim, a partição do objeto e, justamente por isso, conseguem compreender o significado de contar quantas vezes a unidade coube sobre o objeto medido. (LORENZATO, 2008, p. 56).

Desse modo, o professor, ao realizar atividades que abarquem esses conceitos, deve intervir de forma que seu aluno desenvolva a necessidade de medir os objetos, faça comparações e chegue à unidade de medida padrão.

No Infantil e Infantil I, o professor deverá oportunizar atividades que estimulem a percepção tátil, visual e gustativa, pois esses sentidos auxiliam no desenvolvimento de conceitos de grandeza como: temperatura (quente, frio), comprimento (grande, pequeno), distância (perto, longe) entre outras.

Uma sugestão de encaminhamento a ser desenvolvido é trazer para sala de aula alimentos que são consumidos quentes ou frios, adequados ao aluno, permitindo com que ele tenha contato com esses, que toquem no recipiente que está o alimento, percebendo a sua temperatura. Em seguida, o professor pode servir os alimentos para que os alunos provem, sentindo também a sua temperatura. Após terem contato com o alimento quente, o professor explica que agora provarão o alimento frio, por exemplo, frutas geladas.

Essa mesma atividade pode ser realizada no Infantil II, momento no qual o professor pode levar os alunos ao refeitório ou à cozinha, apresentando-lhes como os alimentos são preparados: no fogão, os alimentos quentes, e os frios, na maioria das vezes, necessitam do uso da geladeira; com isso, o professor associa a função dos objetos (alimentos) aos conceitos de quente e frio. Nas turmas de Infantil III, esse encaminhamento poderá ser ampliado, com

a confecção de um cartaz com imagens de alimentos quentes e frios, realizando a correspondência com sua forma de preparação.

A criança adquire gradativamente, por meio do ensino sistematizado, a ideia de tempo, compreendendo a noção de sucessão de fatos ou de acontecimentos relativos à sua vivência imediata. Assim, o professor deve utilizar diversos recursos: visuais (cartazes ilustrativos), auditivos (músicas) e orais (falando sempre o que fará). Esses recursos são utilizados na rotina para a recepção dos alunos no horário de entrada, no horário do café, antes do almoço, na hora do descanso, durante o lanche e na hora da higienização, a qual permeia todas as ações da criança no decorrer do dia. Todos esses recursos podem ser utilizados como marcadores de tempo e facilitarão a compreensão desse conceito.

No Infantil V, pode ser oportunizado aos alunos o registro do tempo por meio de desenhos e de recortes, marcando com figuras atividades de rotina, por exemplo, a representação dos períodos do dia: manhã – tarde – noite, fazendo relatório oral da semana, preenchendo com figuras ou desenhos o calendário do mês. As Figuras 15, 16 e 17 mostram os alunos sob a orientação do professor registrando os ajudantes do dia no decorrer de uma semana; para isso, foram utilizados balões para que os alunos percebessem os dias que já se passaram e posteriormente mostrou o calendário em sua totalidade.

Figura 15: Trabalho com calendário



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Professora Clárisse Paganini (2019).

Figura 16: Trabalho com calendário



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Professora Felisbina Bitencourt (2019).

Figura 17: Trabalho com calendário



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Professora Felisbina Bitencourt (2019).

As ideias de tempo estão relacionadas às noções de espaço (longe, alto, fora, debaixo, atrás, entre outras). Ao propor ações tais como brincar e passear, podem ser feitas as seguintes perguntas: “Quando?” - essa questão remete a situações de tempo - e “Onde?” - que se refere ao espaço - (LORENZATO, 2006). Ao explorar as ideias de tempo, é necessário esclarecer a dualidade de significado dos termos “antes” e “depois”, considerando que, dependendo do contexto em que aparecem, podem ter significados diferentes: Vou estudar “antes” do almoço (tempo); Carlos está “antes” de Maria na fila (posição).

O trabalho com medida de valor deve oportunizar aos alunos o contato com situações que envolvam ideias monetárias relacionadas à compra, à venda e à necessidade do uso do dinheiro como padronização, bem como à sua utilização para fazer trocas, comparar valores e resolver situações-problemas.

Desde a educação infantil o trabalho sistematizado perpassa pelas principais grandezas necessárias nas práticas sociais: comprimento, capacidade, volume, massa, tempo, temperatura e valor. Essas devem ser contextualizadas historicamente, levando o aluno a compreender a necessidade social da padronização das suas respectivas unidades de medidas,

valorizando os conhecimentos prévios que a criança traz do seu cotidiano e intervindo por meio de situações de aprendizagem que conduzam tal processo, de maneira gradativa, à apropriação dos conhecimentos científicos. Nessa perspectiva, Giardinetto (2010) destaca: “[...] a importância da apropriação dos conhecimentos científicos e das demais objetivações para si está em ser instrumento para cada indivíduo ter uma reflexão sobre os fenômenos que povoam sua vida cotidiana para além da mera opinião ou experiência de vida” (GIARDINETTO 2010, p.763).

Para a ampliação da atividade Brincadeira de Papéis Sociais, a intervenção do professor constitui papel preponderante na apropriação da base conceitual dos alunos. Nas imagens a seguir, é possível observar a organização de diferentes espaços que permitem os alunos vivenciar diferentes situações e ampliar conceitos básicos de valor (barato/caro, necessário/desnecessário), reconhecendo o uso desses conceitos nas relações sociais, envolvendo ideias monetárias (compra e venda).

Figura 18: Ideias monetárias



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Sonho de Criança (2019).

Figura 19: Ideias monetárias



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Sonho de Criança (2019).

Os conceitos dos eixos Grandezas e Medidas estão diretamente ligados às práticas sociais das mais diversas culturas, portanto, esse conteúdo se articula às demais áreas do conhecimento. O fundamental nesse eixo é criar nos alunos a necessidade de medir, de comparar as diferentes relações quantitativas presentes nos objetos, de eleger os instrumentos adequados, dependendo da grandeza a ser medida e, ainda, de estabelecer a unidade padrão necessária para as medições.

Geometria

O ser humano, em seu incessante processo de adaptação da natureza para si, lida com conhecimentos geométricos, tanto para sua fixação no espaço quanto na produção dos instrumentos. A complexa fabricação dos instrumentos é prova desse fato. Por exemplo, a produção de algo cortante que se assemelha à machadinha exige que ele se relacione com as diferentes grandezas e formas: o tamanho e a qualidade da pedra. Diante disso, afirma-se que os conceitos geométricos são inerentes ao processo de humanização. De acordo com Moura et al. (2017),

[...] as noções de localização espacial e de simetria seria um dos primeiros conhecimentos geométricos a serem desenvolvidos. Isso porque, por exemplo, construir instrumento para o transporte de água e estar próximo de um rio

foram elementos que o homem primitivo teve que entender para fixar-se em um local. Logo, é compreensível que partes da geometria elementar tenham surgido no período neolítico, no momento que o homem deixa de ser nômade. (MOURA et al., 2017, p. 8).

Nessa mesma direção, Lanner de Moura (2004) defende que a compreensão do espaço pelo homem é tão remota quanto a sua fixação na terra, visto que, para sobreviver necessitou, por exemplo, construir abrigos. Essa necessidade colocou o ser humano no processo de produção dos instrumentos e de conhecimentos, os quais foram sistematizados posteriormente em forma de conhecimentos matemáticos.

O termo “Geometria” vem do grego *geometrein*, que significa medição da terra (geo = terra, metrein = medição). Geometria significa medida da terra. Assim, a necessidade de medição de terrenos constitui-se base para o desenvolvimento da Geometria. Conforme historiador grego Heródoto (séc. V a. C.), os egípcios cultivavam terras divididas em lotes, nas margens do rio Nilo. Na época das chuvas, o rio transbordava e as marcas divisórias dos lotes eram apagadas. Os funcionários do faraó refaziam a divisão da terra e, para isso, mediam comprimentos, larguras, ângulos e traçavam linhas paralelas.

Os gregos aprenderam com os egípcios esses conhecimentos e os desenvolveram mais que qualquer outro povo antigo; deram a esses conhecimentos o nome de Geometria porque inicialmente serviam para medir as terras. Sobre isso, Caraça (1989) destaca:

Heródoto - o pai da História - historiador grego que viveu no séc.V antes de Cristo, ao fazer a história dos egípcios no Livro II (Euterpe) das suas **Histórias**, refere-se deste modo às origens da Geometria: Disseram-me que este rei (Sesóstris) tinha repartido todo o Egípto entre os egípcios, e que tinha dado a cada um uma porção igual e rectangular de terra, com a obrigação de pagar por um ano de certo tributo. Que se a porção de algum fosse diminuída pelo rio (Nilo), ele fosse procurar o rei e lhe expusesse o que tinha acontecido à sua terra. Que ao mesmo tempo o rei enviava medidores ao local e fazia medir a terra, a fim de saber de quanto ela estava diminuída e de só pagar o tributo conforme o que tivesse ficado de terra. Eu creio que foi daí que nasceu a Geometria e que depois passou aos gregos. (CARAÇA, 1989, p. 32).

Os primeiros conhecimentos de natureza geométrica derivam de resultados empíricos relacionados às medições de terras, às construções arquitetônicas, às determinações de áreas ou volumes ou ainda a cálculos astronômicos envolvidos na fixação do calendário. Entretanto, foi apenas na Grécia, por volta do século III a.C. com os trabalhos de Euclides, que a Geometria logrou uma notável sistematização, tornando-se modelo de organização do conhecimento em quase todas as áreas.

O ensino da Geometria na Educação Infantil deve iniciar pela exploração do espaço vivido para situar-se nele, analisá-lo percebendo os objetos, suas posições e as relações métricas no espaço. Conhecer Geometria implica apropriar-se de conceitos sobre a localização e a movimentação no espaço físico para a orientação espacial em diferentes situações do cotidiano. Esse trabalho terá como primeira referência o próprio corpo da criança.

Figura 20: Orientação Espacial



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Maria Vaz Meister (2019).

Figura 21: Orientação Espacial



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Maria Vaz Meister (2019).

Figura 21: Orientação Espacial



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Maria Vaz Meister (2019).

Nas imagens, os alunos se encontram em diferentes espaços vividos com atividades e brincadeiras variadas, as quais permitem-nas se deslocar no espaço e se orientar de diferentes maneiras: para frente, para atrás, para o alto, embaixo, dentro, fora etc.

A criança começa o processo de domínio espacial utilizando-se do próprio corpo quando realiza olhares, gestos, movimentos e deslocamentos. Ao começar a andar, amplia-se o círculo de interação com os objetos que a rodeiam, aumentando a percepção das formas, das relações de tamanho, das semelhanças e das diferenças. É necessário que o sujeito se localize no espaço, movimente-se nele, e que perceba a forma e o tamanho dos objetos e a relação disso com o seu uso, estabelecendo pontos de referência em seu entorno, situando-se no espaço e localizando-se nele. É fundamental para o aluno reconhecer-se em um determinado espaço e, a partir dele, localizar-se no plano, por exemplo, utilizando-se dos conceitos espaciais tais como: direção, sentido, lateralidade, profundidade, anterioridade, podendo, ainda, representar tais conceitos por meio de maquetes, plantas baixas, ampliando para a localização da sua casa, de seu bairro.

Os estudos históricos revelam que a Geometria se desenvolveu pela necessidade que os homens tiveram em resolver seus problemas de plantio, de navegação, entre outros, isto é, fruto das atividades humanas, do trabalho. Malba Tahan (2005) afirma que

A Geometria existe por toda parte. Procure observar as formas regulares e perfeitas que muitos corpos apresentam. As flores, as folhas e incontáveis animais revelam simetrias admiráveis que nos deslumbram o espírito. A Geometria repito, existe por toda parte. No disco do Sol, na folha da tamareira, no arco-íris, na borboleta, no diamante, na estrela-do-mar e até num pequenino grão de areia. Há, enfim uma variedade de formas geométricas espalhadas pela Natureza. (TAHAN, 2005).

Ao desenvolver atividades em sala de aula, o professor deve explorar a natureza por meio das formas e suas relações geométricas (botões de flor, girassóis, caramujos, favos de mel, abacaxis, frutos do pinheiro - pinha, corpo humano, etc.) e usar materiais tais como: tangrans, dominós, blocos lógicos, mosaicos, painéis, dobraduras, quebra-cabeças, jogos de encaixe, entre outros.

Moura et al. (2017) sistematizaram o movimento lógico-histórico da constituição dos conceitos geométricos em quatro etapas, a saber: geometria sensorial, geometria prática, geometria formal e geometria científica. Uma síntese desse movimento está no quadro a seguir:

Quadro 3: Síntese do estudo do movimento lógico-histórico da Geometria

Momentos iniciais históricos do desenvolvimento da Geometria	Descrição	Síntese
Geometria Sensorial	Percepções elaboradas diante de observações do meio circundante.	Percepção do espaço.
Geometria Prática	Desenvolvimento de “uma nova geometria”, em que foram consideradas as necessidades sociais e práticas advindas das antigas civilizações, tais como: a divisão de terras e cobrança dos impostos.	Solução dos problemas do cotidiano.
Geometria Formal	Busca de explicações lógicas para os fatos descobertos empiricamente, ou seja, a sistematização da geometria.	Padronização de signos e elaboração de conceitos.

Fonte: Moura et al. (2017, p. 12).

Com base no estudo sobre a constituição histórica da Geometria, Moura et al. (2017) estabeleceram as relações essenciais dos conteúdos geométricos, os quais são fundamentais na organização do ensino, a saber:

- Percepção da necessidade de orientação (direção e sentido) para a localização no espaço;
- Percepção do espaço e dos objetos que o compõe, suas formas e características;
- Reconhecimento de figuras tridimensionais e bidimensionais;
- Percepção das diferentes formas de compor o objeto no espaço.

A partir dessas relações emergem os diferentes conceitos geométricos. Por exemplo, o conceito de localização espacial é constituído pelos seguintes nexos conceituais: orientação, ponto de referência, distância, lateralidade, longitude e fronteira.

O ensino de Geometria deve partir da exploração da realidade do sujeito, isto é, a partir de sua experiência com espaço e norteadas pelos conceitos científicos e a forma de pensar essa experiência. A formação do pensamento teórico tem como base a apropriação dos conceitos científicos.

De acordo com Lanner de Moura (2004), entende-se que a criança, a partir do espaço físico e de suas relações, irá gradualmente apropriando-se do espaço cuja via de acesso é a abstração. Assim sendo, devem ser propostas atividades aos alunos que possibilitem a ação, a criação e a recriação do espaço, proporcionando-lhes a apropriação de conceitos geométricos de maneira que possam representar, descrever e interpretar o mundo em que vivem.

O trabalho com os conteúdos de Geometria visa proporcionar a compreensão mais elaborada do espaço e das formas. Para tanto, é possível realizar com os alunos atividades que

envolvam conceitos de espaço: colocar as bolinhas dentro da caixa, guardar a boneca na frente do carrinho, sentar-se ao lado do colega e outras possibilidades. Além disso, outras atividades podem ser realizadas: brincar de esconder com os colegas ou achar objetos escondidos no espaço; observar e imitar seus colegas nas diferentes formas de exploração do espaço, percorrendo trajetos propostos: circuitos desenhados no chão, feitos com corda, elásticos, tecidos, mobília e outros limitadores e obstáculos para subir, descer, passar por baixo, por cima, por dentro, por fora, na frente, atrás, contornar, explorando o espaço ao seu redor fazendo movimentos como saltar, correr, se arrastar; e ter contato com relações de lateralidade (direita/esquerda) por meio das cantigas de roda, parlendas e contação de histórias sonorizadas.

É necessário reconhecer os sólidos geométricos na sua relação com as três dimensões (unidimensional, bidimensional e tridimensional), bem como semelhanças e diferenças entre as formas geométricas encontradas na natureza e nos objetos construídos pelo homem, além de identificar as figuras geométricas planas em um sólido geométrico e os corpos redondos (cilindro, cone, esfera), isto é, o que rola e o que não rola.

A Geometria deve partir da exploração de elementos ligados às experiências das crianças, fazendo com que os conceitos geométricos sejam trabalhados a partir das suas relações com o espaço nas formas unidimensional, bidimensional e tridimensional, e, ainda, relacionando-as aos conhecimentos com os eixos. Por exemplo: a exploração das figuras geométricas tridimensionais, a partir da utilização de caixas que representam os sólidos geométricos, auxilia na apropriação dos conceitos geométricos pela criança. Ferreira (2016) defende que

[...] são nos problemas concretos e emergentes originados nas circunstâncias de vida do homem que se desenvolveram os conceitos geométricos, intimamente ligados com a necessidade de controlar as variações das dimensões. Essa necessidade construída social e historicamente pode orientar na elaboração da situação desencadeadora de aprendizagem do conceito geométrico. (FERREIRA, 2016, p. 152).

O ensino de Geometria deve contemplar a manipulação e a exploração de objetos, observando suas propriedades (semelhanças e diferenças), sendo utilizados pela criança na interação com outras crianças e em companhia do adulto.

Figura 23: Manipulação e exploração de objetos



Fonte: Centro Municipal de Educação infantil Maria Vaz Meister (2019).

Figura 24: Manipulação e exploração de objetos



Fonte: Centro Municipal de Educação infantil Maria Vaz Meister (2019).

As crianças realizam ações exteriores com os objetos, fazem agrupamentos e separações. Essas manipulações, ao serem verbalizadas, revelam o encadeamento de ideias, externando as ações internas do pensamento. Nesse aspecto, Giardinetto e Mariani (2013) argumentam:

Nessa fase, a **linguagem ocupa** um papel importantíssimo no desenvolvimento da criança, assim como a escolha dos brinquedos ou objetos que fazem parte da cultura das pessoas que a cercam. Nesse sentido, a escola deve proporcionar a essas crianças caixas com vários objetos para pôr e tirar, bichos de pelúcia de vários tamanhos e cores, cubos de panos ou espumas, bonecas, bolas de tamanhos variados e brinquedos para atividades na água ou areia. (GIARDINETTO; MARIANI, 2013, p.196, grifos nossos).

O referido autor ao chamar a atenção para a linguagem, a qual, na relação adulto-criança, deve ter como objetivo criar a necessidade de se comunicar empregando os conceitos matemáticos, os quais estão presentes nas relações entre o mundo circundante.

Com isso, o aluno compreenderá e utilizará os **pontos de referência** tais como: perto, longe, em cima, embaixo, dentro e fora e outros; os **conceitos de fronteira** e de interioridade (dentro, fora); além de explorar as possíveis **formas poligonais e não poligonais** das faces que compõem os sólidos. Uma vez as faces recortadas ou contornadas, dá-se a ideia de figuras planas (bidimensionais) e permite exemplificar o segmento de reta (unidimensional).

No trabalho com os sólidos geométricos, salienta-se a importância de fazer relação entre objetos que tenham formas geométricas: para lembrar o cone, é possível apresentar chapéu de palhaço ou a casquinha de sorvete; para lembrar o cilindro, sugere-se o uso de latas de refrigerante; e para lembrar as formas de pirâmides, utilizar embalagens e enfeites.

Em outras situações de trabalho com os sólidos pode-se: manipular jogos de encaixe e de construção, explorando cores, formas, texturas, planos e volumes. É possível explorar superfícies com texturas tridimensionais diversas: pedrinhas, sementes, algodão, argila e outros. Também, recomenda-se a utilização de materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.

No que se refere às figuras planas - quadrados, retângulos, triângulos e círculos -, devem ser exploradas a classificação e as propriedades geométricas dos polígonos e do círculo. Nas Figuras 25 e 26, é possível perceber o trabalho com esses elementos.

Figura 25: Conceitos relativos aos elementos geométricos



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Castelinho (2019).

Figura 26: Conceitos relativos aos elementos geométricos



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Castelinho (2019).

A Geometria deve partir da exploração de elementos ligados à realidade do sujeito, situação na qual os primeiros conceitos relativos aos elementos geométricos podem ser trabalhados a partir da experiência desse com os elementos do espaço e sua familiarização com as formas unidimensional, bidimensional e tridimensional, relacionando-as aos conhecimentos dos eixos.

Estatística e Probabilidade

Para auxiliar na compreensão da grande quantidade de informações e das diferentes formas de apresentação de dados que se manifestam na prática social, a escola precisa ensinar os conteúdos que compõe o eixo **Estatística e Probabilidade**. De acordo com Moura et al. (2017),

Para que serve a Estatística? Se por um lado esta pergunta parece simples, a análise mais ampla dessa ciência, não a considerando como ciência moderna, mais antiga, surgem outras indagações, visto que nos primórdios da civilização a humanidade já utilizava de modo “instintivo”, dada as necessidades administrativas do Estado. Os fatos e os fenômenos circundantes à vida dos homens possuem um caráter de ordem, de causas, passíveis de observações, de contagens, de comparações. (MOURA et al., 2017, p. 3-4).

Acrescenta-se, também, a necessária exposição dos dados, com o intuito de se compreender os fenômenos do mundo real. Tal movimento revela-se como a origem da ciência estatística, a qual se constitui para entender a realidade. Para os autores,

Pensar o objeto da Estatística implica em estabelecer uma reflexão no sentido de como ela se constitui como ciência para entender dialeticamente a realidade, considerando as significações numéricas de possibilidades, arranjos, combinações e probabilidade de ocorrência de determinados fenômenos. (MOURA et al., 2017, p. 6).

Ademais, os pesquisadores aprofundam sobre o objeto da Estatística, o qual:

[...] revela-se como um método de estudos sobre a ocorrência de determinado fenômeno e seu objetivo é, percebendo suas regularidades ou não, estabelecer previsões e hipóteses estatísticas. Portanto, as atividades de ensino devem contemplar este objetivo. Ou seja, o objeto da ciência Estatística deve ser também objeto do ensino de Estatística. (MOURA et al., 2017, p. 6, grifos nossos).

Lopes (2008) também compreende a Estatística como “[...] conceitos e métodos para coletar, organizar e analisar informações diversas” (LOPES, 2008, p. 61). Para a autora, esse método tem-se revelado um poderoso aliado no desafio que é transformar a informação bruta, ou seja, compreender a prática social que a todo momento produz informações.

Considerando que a Matemática tem por objetivo o desenvolvimento do pensamento teórico no processo de apreensão do controle entre as diferentes quantidades, grandezas e formas, o trabalho com o eixo Estatística e Probabilidade também deve ser conduzido nessa direção e seus conteúdos devem ser desenvolvidos fazendo parte de um sistema de conceitos.

Moura et al. (2017) destacam as relações essenciais do sistema de conceitos do ensino de Estatística e Probabilidade, a saber:

- O movimento de variabilidade de um fenômeno em determinado tempo e espaço;
- Percepção e observação da frequência de um fenômeno;
- Demonstração das regularidades;
- Realização de previsões e possibilidades da ocorrência de um fenômeno.

Como essas são relações essenciais, elas precisam estar presentes no processo de ensino e de aprendizagem para que os alunos se apropriem dos conceitos inerentes a esse eixo matemático e desenvolvam o pensamento teórico.

De acordo com Lopes (2008), a importância do trabalho com a estatística e a probabilidade está em “[...] possibilitar ao estudante desenvolver a capacidade de coletar, organizar, interpretar e comparar dados para obter e fundamentar conclusões, que é a grande base do desempenho de uma atitude científica” (LOPES, 2008, p. 51).

É fundamental que o professor em seu trabalho promova no aluno uma atitude investigativa, intervenha na formulação de questões e elaboração de hipóteses, bem como escolha amostras e instrumentos adequados para a resolução de problemas. A coleta dos dados orientada pelo professor permitirá que sejam classificados e representados de forma pictográfica. Ao inserir o aluno no universo investigativo, deve se partir de situações significativas, desencadeando diferentes formas de problematizações, conforme é possível perceber nas imagens a seguir:

Figura 27: Representação Gráfica



Fonte: Escola Municipal do Campo Carlos de Carvalho (2019).

Figura 28: Representação Gráfica



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Sonho de Criança (2019).

Figura 29: Representação Gráfica



Fonte: Escola Municipal Quintino Bocaiuva (2019).

Nesse contexto de aprendizagem está presente a necessidade de desenvolver a contagem de possibilidades, denominada combinatória. Partindo-se de estratégias das próprias crianças, é possível introduzir formas variadas de organizar os dados, por exemplo, o *raciocínio probabilístico*, que, embora na Educação Infantil não precise ser sistematizado, pode ser iniciado a partir de situações lúdicas desenvolvendo conceitos simples, auxiliando a criança a identificar eventos com maior ou menor chance de ocorrer.

Nas ideias de probabilidade pode-se trabalhar com possibilidades de um evento ocorrer: É possível encontrar na rua de sua cidade um urso polar? Na sala há mais meninos que meninas? Se fizermos um sorteio, é mais fácil tirar o nome de um menino ou de uma menina? Por quê? Se em um jogo de futebol você puder apostar que os dois times ganhem ou empatem, tem jeito de não ganhar?

Se um dado for lançado, não se conhece de antemão que número sairá, pois há seis possibilidades que correspondem às seis faces do cubo, quantas probabilidades o acaso oferecerá para que, ao lançar o dado, saia determinado número? Quando se lança uma moeda, há duas possibilidades de resultados: cara ou coroa; e não se sabe qual delas ocorrerá. Isso faz do lançamento de um dado ou de uma moeda um experimento que explora a aleatoriedade; da mesma forma acontece com o jogo de bingo.

O raciocínio combinatório demanda trabalho com o pensamento hipotético-dedutivo, alicerçando o conhecimento científico. Por meio dele, os alunos devem ir para além do senso comum, da materialidade, e elaborar pensamentos frente ao que pode ser possível. A partir de determinadas estratégias, pode-se saber quantos elementos ou quantos eventos são possíveis em uma determinada situação, sem necessariamente ter que contá-los um a um; contam-se, com uma ação sistemática, grupos de possibilidades.

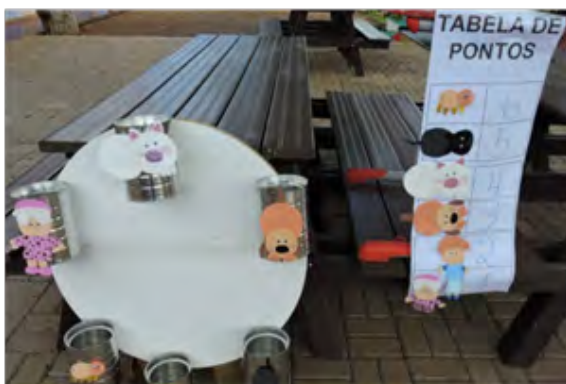
É importante destacar que o raciocínio combinatório se constitui em uma das ideias da operação de multiplicação, assim, o seu trabalho deve ser articulado ao eixo números e álgebra. No raciocínio combinatório, é importante explorar as diversas possibilidades de se efetuar uma multiplicação, por exemplo, ao vestir as bonequinhas com suas roupas, perguntar quantos trajes diferentes pode-se vestir uma boneca que tem duas calças e três camisetetas.

Uma sugestão de trabalho é utilizar a obra de Literatura Infantil, intitulada *A Fantástica Máquina dos Bichos*, de Ruth Rocha. Essa é a história de Zé Mico e Pancinha; os dois personagens constroem uma máquina e resolvem chamar todos os vizinhos para apresentar o invento. De repente, a máquina começa a tragar todos os animais e quando esses saem da máquina estão todos “misturados” com as partes do corpo um do outro. A partir dessa história pode-se trabalhar com os alunos a formação de diferentes animais, entregando fichas com partes dos animais e questionando as crianças: Quantos animais diferentes eu posso construir com essas fichas? Para facilitar a visualização, deve-se construir um mural, que auxiliará na verificação de possibilidades da formação de diferentes animais. Os alunos podem desenhar os animais para encontrar a quantidade de combinações. De forma pictórica para a resolução do problema combinatório, pode se usar a árvore de possibilidades, na qual o aluno combina: a parte superior do corpo do macaco com a parte inferior do urso, elefante, entre outras combinações. Posteriormente, pode-se realizar o uso de tabela de dupla entrada também de forma pictórica.

Para o trabalho com o desenvolvimento do raciocínio combinatório, é significativo trabalhar diferentes situações-problemas para que, com a intervenção do professor, os alunos transformem suas estratégias informais em procedimentos sistematizados.

A Estatística tem como finalidade organizar, sintetizar e expor grandes quantidades de dados mediante o uso de medidas e de representações que mostrem os dados coletados, as tendências e as relações entre as variáveis. A partir de gráficos e tabelas, é possível informar sobre os mais variados assuntos e, em posse de dados, refletir sobre o que eles indicam e sobre a temática, fazendo isso de forma lúdica, conforme as Figuras 30 e 31 demonstram:

Figura 30: Gráficos e tabelas



Fonte: Escola Municipal do Campo Carlos de Carvalho (2019).

Figura 31: Gráficos e tabelas



Fonte: Escola Municipal do Campo Carlos de Carvalho (2019).

Para iniciar o trabalho com a estatística, deve ser explorada a oralidade dos alunos, por exemplo, perguntando se na sala há mais meninos ou meninas, quantas crianças fazem

aniversário no mês de março, quantos dias choveram. Com os alunos do Infantil IV e V, é possível representar as situações apresentadas, por exemplo, utilizar o gráfico de barras para representar as alturas das crianças (usando tiras de papel kraft), a pintura dos quadradinhos do papel quadriculado como representação do gráfico de coluna, cartaz com colunas de meses etc.

Ao desenvolver atividades com gráficos, a construção desse tipo texto pode ser realizada a partir da representação com os próprios alunos (gráfico humano), utilizando materiais manipuláveis como tampinhas de garrafa PET, caixinhas de fósforo, entre outros. A construção de gráficos pode fazer parte da rotina dos alunos em diferentes contextos. O gráfico não pode ser considerado apenas objeto de enfeite na sala de aula, mas os alunos devem ser instigados a interpretar as informações ali apresentadas. Na Educação Infantil, podem-se explorar os gráficos de coluna ou barras com nomeação dos objetos, os quais pode ser o próprio objeto ou desenhos, indicando a representação direta, como nas Figuras 32, 33 e 34:

Figuras 32: Gráficos



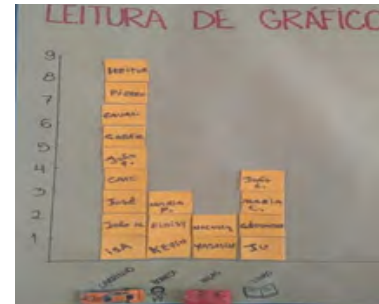
Fonte: Secretaria Municipal de Educação. Formação de professores de Pré-escola (2019).

Figuras 33: Gráficos



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Professora Clarisse Paganini (2019).

Figuras 34: Gráficos



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Professora Clarisse Paganini (2019).

Exemplifica-se o trabalho com gráfico e a sua interpretação por meio de uma atividade que envolva a preferência dos alunos por brinquedos. O professor pode iniciar a atividade por meio de uma pesquisa para escolha do brinquedo preferido; após esse levantamento, os alunos se organizam em filas com o brinquedo em mãos, de acordo com suas preferências, seguindo esta ordem: fila de alunos cujo brinquedo favorito é um carrinho; outra fila na qual a boneca é o brinquedo preferido; em outra, os ursinhos de pelúcia, e assim por diante. A partir dessa organização, os alunos constroem um gráfico humano com suas preferências de brinquedos. Feito isso, o professor solicita que os alunos deixem os brinquedos no chão nos lugares que esses ocupavam, a fim de que percebam que cada um está sendo representado por seu brinquedo favorito. Dando continuidade à atividade, o docente entrega-lhes uma gravura com o desenho de seu brinquedo favorito e esse realiza a troca do brinquedo pela gravura no chão onde está disposto o gráfico; isso faz com que o aluno compreenda que nesse momento a gravura passa a representar o brinquedo que antes era representado pelo próprio aluno.

O exemplo citado pode ser ampliado de acordo com a compreensão da turma com relação à representação. O professor representará no chão o gráfico no qual, na sua linha vertical, estarão os números, e na sua linha horizontal, estarão os brinquedos da preferência. Dentre as opções, os alunos irão escolher e votar no brinquedo de sua escolha, identificando-o

com fichas ou pratinhos (conforme indicaram as figuras anteriores). Em seguida, o professor transcreve esse gráfico em papel bobina, permitindo aos alunos pintarem ou colarem um quadradinho com seu nome de acordo com a escolha realizada. Além disso, ele pode pedir que os alunos representem o gráfico individualmente de forma pictórica.

Ressalta-se que esse exemplo pode ser desenvolvido com os alunos utilizando-se diferentes informações: sabores preferidos, frutas, cores, formas, histórias, animais, brincadeiras entre outros. No entanto, enfatiza-se a importância das crianças participarem de todo o processo, desde a coleta à comunicação dos dados. E ainda, no trabalho com os resultados, o professor poderá relacionar às operações aritméticas, por meio dos seguintes questionamentos: Qual coluna tem mais? Quantos a mais? O que fazer para que elas fiquem iguais? Além dessas perguntas outras podem ser feitas conforme a necessidade e o contexto investigado.

Antes mesmo que a linguagem escrita seja acessível para a criança, os recursos pictóricos tornam-se elementos fundamentais na comunicação. O fato de uma criança não saber ler ou escrever não significa que ela é incapaz de ouvir e de pensar; existem outros meios que podem ser utilizados na solução de um problema proposto, como o desenho e a expressão pictórica. Nessa direção, Moraes (2010) defende que:

O processo de apropriação da linguagem matemática deve se iniciar pelas relações entre o controle de quantidades, no qual as crianças possam utilizar os signos externos para a resolução das situações problemas; em seguida, passa a utilizar outras formas de expressão de suas ideias, como, por exemplo, a linguagem pictórica, em que se utiliza de desenhos até chegar às formas mais elaboradas e aos registros abstratos produzidos pelo homem, como os números. (MORAES 2010, p. 104).

Na Educação Infantil, o trabalho com Estatística e a Probabilidade deve possibilitar aos alunos o entendimento da necessidade de procedimentos para coletar, interpretar e expor dados. Nessa etapa, o trabalho se concentrará mais na representação direta, utilizando-se dos gráficos pictóricos e com objetos, visto que o objetivo é formar as bases para o desenvolvimento da capacidade de ler, interpretar e expor os dados sobre os fenômenos da prática social para tomada de decisões.

Após serem apresentados os eixos, os conteúdos e sugestões de encaminhamentos teórico-metodológicos, a seguir, em forma de quadro, foram organizados os eixos, os conteúdos matemáticos e seus nexos conceituais e os objetivos de aprendizagem. Ressalta-se que tais conteúdos são referências para o trabalho, no entanto, devem ser trabalhados de forma articulada tanto entre os eixos matemáticos quanto com as demais áreas de conhecimento que compõem este e Currículo.

Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem

INFANTIL	
CONTEÚDO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
EIXO: NÚMEROS E ÁLGEBRA	
Números <ul style="list-style-type: none"> • Senso numérico: muito, pouco 	<p>(EI01ET05) Manipular materiais diversos e variados para comparar diferenças e semelhanças entre eles.</p> <p>(CVEL.EI00MA01) Identificar diferenças e semelhanças entre materiais diversos.</p> <p>(CVEL.EI00MA02) Perceber o uso da contagem de elementos por meio de diferentes atividades realizadas com a intervenção do professor.</p>
EIXO: GRANDEZAS E MEDIDAS	
Medida de tempo <ul style="list-style-type: none"> • Antes / Agora / Depois Medida de comprimento <ul style="list-style-type: none"> • Grande / Pequeno • Distância: Perto / Longe Medida de capacidade <ul style="list-style-type: none"> • Cheio / Vazio Medida de Massa <ul style="list-style-type: none"> • Pesado / Leve Medida de temperatura <ul style="list-style-type: none"> • Quente / Frio 	<p>(EI01ET01) Explorar e descobrir as propriedades do objeto e materiais (odor, cor, sabor e temperatura).</p> <p>(EI01ET04) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamento de si e dos objetos.</p> <p>(EI01ET06) Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).</p> <p>(CVEL.EI00MA03) Vivenciar os conceitos básicos de tempo (agora, antes, depois), compreender, gradativamente, situações em que o professor relaciona ideia de tempo a seus ritmos biológicos, percebendo a sequência temporal em sua rotina diária.</p> <p>(CVEL.EI00MA04) Compreender gradativamente o agora e o depois nos diferentes momentos do cotidiano de seu grupo.</p> <p>(CVEL.EI00MA05) Perceber de forma gradativa à distância de objetos perto e longe.</p> <p>(CVEL.EI00MA06) Perceber os atributos dos objetos atentando-se as suas características e propriedades, objetos leves e pesados, objetos grandes e pequenos, cheio e vazio, quente e frio.</p>

EIXO: GEOMETRIA

Localização Espacial

- Frente / Atrás
- Embaixo / Em cima / Ao lado
- Dentro / Fora

(EI01ET04) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamento de si e dos objetos.

(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.

(CVEL.EI00MA07) Conhecer o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.

(CVEL.EI00MA08) Deslocar-se no ambiente escolar, considerando a localização de seus elementos no espaço: dentro, fora, perto, longe, em cima, embaixo, ao lado, frente, atrás, no alto e outros.

(CVEL.EI00MA09) Realizar as ações que envolvam noções de espaço: frente/atrás, embaixo/ em cima/ ao lado, dentro/fora.

EIXO: ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE

Representação simbólica de diferentes situações.

(EI01CG05) Utilizar os movimentos de apreensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.

(CVEL.EI00MA10) Criar diferentes formas de empilhamentos.

(CVEL.EI00MA11) Reconhecer diferentes signos: cores, objetos, plantas, entre outros.

INFANTIL I

CONTEÚDO

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

EIXO: NÚMEROS E ÁLGEBRA

Números

- Senso numérico: muito, pouco

(EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.

(EI02ET08) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.)

(CVEL.EI01MA01) Vivenciar situações com objetos diferenciados para controle de quantidade como muito, pouco, nem muito nem pouco.

(CVEL.EI01MA02) Participar de contagem oral, a partir de cantigas, rimas, lendas, parlendas ou outras situações.

(CVEL.EI01MA03) Perceber o uso da contagem de elementos por meio de diferentes atividades.

EIXO: GRANDEZAS E MEDIDAS

Medida de tempo

- Antes / Agora / Depois

Medida de comprimento

- Grande / Pequeno
- Distância: Perto / Longe

Medida de capacidade

- Cheio / Vazio

Medida de Massa

- Pesado / Leve

Medida de temperatura

- Quente / Frio

(EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).

(EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).

(EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).

(EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).

(CVEL.EI01MA04) Perceber a diferença entre quantidades muito e pouco.

(CVEL.EI01MA05) Perceber conceitos de tempo ao ouvir comandos como: agora, depois e durante e ao observar situações da rotina.

(CVEL.EI01MA06) Identificar os momentos da rotina ou conversar sobre os acontecimentos do dia por meio do uso de expressões temporais como antes, durante e depois.

(CVEL.EI01MA07) Perceber a distância percorrida, perto e longe por meio de lançamentos de objetos.

(PR.EI01MA01) Agrupar os objetos, seguindo critérios: tamanho, peso, dentre outras possibilidades.

(CVEL.EI01MA08) Realizar tentativas de verbalizar os atributos dos objetos atentando-se as suas características e propriedades, objetos leves e pesados, objetos grandes e pequenos, cheio e vazio, quente e frio.

EIXO: GEOMETRIA	
<p>Localização Espacial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frente / Atrás • Embaixo / Em cima / Ao lado • Dentro / Fora <p>Figuras Geométricas Espaciais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dimensão (tridimensional) 	<p>(EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).</p> <p>(EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).</p> <p>(EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).</p> <p>(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.</p> <p>(CVEL.EI01MA09) Participar de situações orientadas para posicionar o corpo no espaço, como: dentro, fora, perto, longe, em cima, embaixo, ao lado, à frente, atrás e outros.</p> <p>(CVEL.EI01MA10) Apreciar as diferentes características dos objetos na sua dimensão tridimensional.</p>
EIXO: ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE	
<p>Representação simbólica de diferentes situações</p>	<p>(CVEL.EI01MA11) Criar diversas formas de empilhamento utilizando materiais diversos.</p> <p>(CVEL.EI01MA12) Reconhecer diferentes signos: cores, objetos, plantas entre outros.</p>

INFANTIL II

CONTEÚDO

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

EIXO: NÚMEROS E ÁLGEBRA

Números

- Senso Numérico
- Correspondência um a um

(EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.

(EI02ET08) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).

(CVEL.EI02MA01) Verbalizar contagem de objetos, pessoas, entre outros, em contextos diversos.

(CVEL.EI02MA02) Participar de situações contextualizadas de observação e comparação entre medidas de quantidade, como: um brinquedo e muitos brinquedos.

(CVEL.EI02MA03) Agrupar os objetos, seguindo critérios mediados pelo professor: correspondência um a um.

EIXO: GRANDEZAS E MEDIDAS

Medida de tempo

- Antes / Agora / Depois
- Dia / Noite

Medida de comprimento

- Grande / Pequeno
- Grosso / Fino
- Distância (perto / longe)

Medida de capacidade

- Cheio / Vazio

Medida de Massa

- Pesado / Leve

Medida de temperatura

- Quente / Frio

(EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).

(EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).

(EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).

(EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).

(CVEL.EI02MA04) Utilizar conceitos básicos de tempo (antes, agora, depois, dia e noite).

(CVEL.EI02MA05) Perceber a diferença entre o dia e a noite e suas especificidades.

(CVEL.EI02MA06) Diferenciar nos momentos de rotina a temperatura dos alimentos (quente e frio).

EIXO: GEOMETRIA

Localização Espacial

- Frente / Atrás
- Embaixo / Em cima / Ao lado
- Dentro / Fora
- Direita / Esquerda

Figuras Geométricas Espaciais

- Dimensão (tridimensional)

(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.

(EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).

(EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).

(EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).

(CVEL.EI02MA07) Identificar as relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre, ao lado, direita e esquerda).

(CVEL.EI02MA08) Compreender o espaço por meio do corpo e dos sentidos, a fim de perceber formas e limites presentes em seu ambiente.

(CVEL.EI02MA09) Participar de situações realizando comandos: dentro, fora, em cima, embaixo, ao lado, frente, atrás, entre outros, verbalizando as ações.

(PR.EI02MA01) Participar da criação de objetos tridimensionais com materiais diversos: caixas, embalagens, tecidos, tintas, tampinhas, argila, massa de modelar e outros.

EIXO: ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE

Representação simbólica de diferentes situações.

(EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).

(CVEL.EI02MA10) Criar diferentes empilhamentos e realizar diversas comparações.

(CVEL.EI02MA11) Explorar diferentes signos: cores, objetos, plantas entre outros.

INFANTIL III

CONTEÚDO

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

EIXO: NÚMEROS E ÁLGEBRA

Números

- Senso Numérico
- Correspondência um a um
- Sequência numérica
- Cardinalidade
- Ordinalidade
- Adição (juntar)

Padrões e regularidades

- Padrões

(EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.

(EI02ET08) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).

(CVEL.EI03MA01) Perceber semelhanças e diferenças, comparar, classificar e organizar os objetos seguindo alguns critérios estabelecidos, como cor, forma, peso, tamanho, material e seu uso.

(PR.EI03MA01) Nomear os atributos dos objetos destacando semelhanças e diferenças.

(CVEL.EI03MA04) Identificar os números e seus usos sociais em situações do cotidiano e no discurso oral ao se referir a quantidades.

(CVEL.EI03MA05) Verbalizar contagens por meio de cantigas e outras atividades lúdicas relacionando às quantidades.

(CVEL.EI03MA06) Representar quantidades que surgem nas interações e brincadeiras como: número de meninas, meninos, objetos, brinquedos, bolas e outros.

(CVEL.EI03MA07) Participar de brincadeiras envolvendo cantigas, rimas, lendas, parlendas ou outras situações que se utilizam de contagem oral e respeitando uma ordem (primeiro, segundo, terceiro, etc.) - ordinalidade.

(CVEL.EI03MA08) Criar agrupamentos a partir do comando do professor (ideia de juntar).

(CVEL.EI03MA09) Reproduzir padrões estabelecidos pelo professor com uso de objetos.

EIXO: GRANDEZAS E MEDIDAS

Medida de quantidade

- Muito / Pouco
- Um / Nenhum

Medida de tempo

- Antes / Agora / Depois
- Hoje / Ontem / Amanhã
- Dia / Noite

Medida de comprimento

- Grande / Pequeno
- Grosso / Fino
- Distância (perto / longe)

Medida de capacidade

- Cheio / Vazio

Medida de Massa

- Pesado / Leve

Medida de temperatura

- Quente / Frio

(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.

(EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).

(EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).

(EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).

(EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).

(CVEL.EI03MA10) Participar da sistematização do calendário e da elaboração de cartazes da rotina, conversando sobre acontecimentos do dia fazendo uso de expressões como ontem, hoje, amanhã, antes, agora e depois.

(CVEL.EI03MA11) Identificar objetos no espaço, fazendo relações e comparações entre eles ao observar suas propriedades de tamanho (grande, pequeno, grosso, fino, maior, menor) de peso (leve, pesado) dentre outras características (cor, forma, textura).

(CVEL.EI03MA12) Estabelecer relações de medidas de capacidade (cheio, vazio) utilizando diferentes recursos como: recipientes com água, caixas, entre outros.

(CVEL.EI03MA13) Perceber e diferenciar, nos momentos de rotina a temperatura dos alimentos (quente e frio).

(CVEL.EI03MA14) Vivenciar situações com objetos e materiais diferenciados para controle de quantidade como muito, pouco, um, nenhum.

GEOMETRIA

Localização Espacial

- Frente / Atrás
- Embaixo / Em cima / Ao lado
- Dentro / Fora
- Direita / Esquerda

Figuras Geométricas Espaciais

- Dimensão (unidimensional, bidimensional e tridimensional)

(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.

(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.

(EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).

(EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).

(EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).

(CVEL.EI03MA15) Perceber o espaço e o ambiente da escola, considerando a localização espacial de seus elementos: direita e esquerda, frente, atrás, entre, em cima e embaixo, dentro, fora etc.

(CVEL.EI03MA16) Reproduzir objetos tridimensionais com materiais diversos: caixas, embalagens, tecidos, tintas, tampinhas, argila, massa de modelar e outros.

EIXO: ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE

- Dados
- Lista

Gráficos

- Barras ou colunas nominais.

(EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).

(CVEL.EI03MA17) Coletar e organizar dados sobre determinado evento utilizando-se de materiais que expressam a representação quantitativa direta, por exemplo, os objetos.

(CVEL.EI03MA18) Participar da construção e leitura de gráficos, utilizando: gráfico humano, papel de bala, brinquedos, entre outros.

INFANTIL IV

CONTEÚDO

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

NÚMEROS E ÁLGEBRA

Números

- Senso Numérico
- Correspondência um a um
- Sequência numérica
- Cardinalidade
- Ordinalidade
- Símbolos numéricos

Operações fundamentais

- Adição (juntar)
- Subtração (retirar)
- Divisão (repartir)
- Multiplicação (adição de parcelas iguais)

Padrões e regularidades

- Padrões figurais

(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.

(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.

(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.

(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.

(CVEL.EI04MA01) Verbalizar a contagem de objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.

(PR.EI04MA01) Perceber o uso da contagem por meio de diferentes atividades realizadas oralmente pela professora, estabelecendo relação de quantificação.

(CVEL.EI04MA02) Identificar o uso social dos números em diversas situações e no discurso oral quando este se referir a quantidades.

(PR.EI04MA02) Comparar quantidades identificando se há mais, menos ou a quantidade é igual.

(CVEL.EI04MA03) Registrar números e quantidades por meio de desenhos.

(CVEL.EI04MA04) Agrupar elementos da mesma natureza em quantidades pré-estabelecidas.

(CVEL.EI04MA05) Contar, manipular, explorar, comparar, organizar, sequenciar e ordenar brinquedos, alimentos e outros materiais, em agrupamentos para dividir com os colegas.

(CVEL.EI04MA06) Criar agrupamentos utilizando como critérios a quantidade possibilitando diferentes situações de contagem.

(CVEL.EI04MA07) Elaborar coletivamente hipóteses para resolução de problemas que envolvam as ideias de juntar, tirar, repartir e adição de parcelas iguais com base em materiais concretos, jogos e brincadeiras para reconhecimento dessas situações em seu cotidiano.

GRANDEZAS E MEDIDAS

Medida de tempo

- Antes / Agora / Depois
- Ontem / Hoje / Amanhã
- Manhã / Tarde
- Dia / Noite
- Começo / Fim
- Velho / Novo
- Dia / Semana / Mês / Ano
- Unidade de medida não padronizada (ampulheta, relógio de sol)

Medida de comprimento

- Grande / Pequeno
- Grosso / Fino
- Distância (perto / longe)
- Alto / Baixo
- Comprido / Curto
- Maior / Menor
- Unidade de medida não padronizada (palmo, pé, braço)

Medida de capacidade

- Cheio / Vazio
- Metade
- Unidade de medida não padronizada (xícara, copo, garrafa)

Medida de Massa

- Pesado / Leve
- Unidade de medida não padronizada (pitada, xícara, punhado)

Medida de temperatura

- Quente/Frio

Medida de valor

- Sistema monetário brasileiro

(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.

(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.

(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.

(EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.

(CVELEI04MA08) Descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).

(CVELEI04MA09) Compreender de forma gradativa conceitos básicos de tempo (antes / agora / depois, ontem / hoje / amanhã, manhã / tarde, dia / noite, começo / fim, velho / novo, dia / semana / mês / ano) bem como sua aplicabilidade no cotidiano.

(CVELEI04MA10) Reconhecer a rotina da sala de aula compreendendo a sequência dos fatos de modo a adquirir maior independência, autonomia e atuar de forma a prever as próximas ações.

(CVELEI04MA11) Conhecer diferentes instrumentos de nossa cultura que usam números, grandezas e medidas de tempo em contextos significativos que permitam pensar e experienciar medidas de tempo como: calendário, relógio, ampulheta etc.

(CVELEI04MA11) Participar de situações que envolvam as medidas arbitrárias de comprimento, de massa, de temperatura e de capacidade.

(CVELEI04MA12) Estabelecer relações e utilizar-se de conceitos de quantidade: muito/pouco, mais/menos, um/nenhum/muitos e igual/diferente.

(CVELEI04MA13) Conhecer instrumentos não convencionais (pacotes de alimentos, sacos de areia, garrafas com líquidos) para comparar elementos e estabelecer relações entre leve e pesado e medidas não padronizadas.

(PREI04MA03) Utilizar instrumentos não convencionais (garrafas, xícaras, copos, colheres ou outros) para comparar elementos estabelecendo relações entre cheio e vazio.

(PREI04MA04) Identificar o que vem antes e depois em uma sequência de objetos, dias da semana, rotina diária e outras situações significativas.

(PREI04MA05) Usar unidades de medidas não convencionais em situações nas quais necessitem comparar distâncias ou tamanho.

(CVELEI04MA14) Utilizar instrumentos não convencionais (mãos, pés, polegares, barbante, palitos) para comparar diferentes elementos estabelecendo relações de distância, tamanho, comprimento e espessura.

(CVELEI04MA15) Conhecer os conceitos básicos de valor (barato / caro, necessário / desnecessário), reconhecendo o uso desses conceitos nas relações sociais.

(PREI04MA06) Vivenciar situações que envolvam noções monetárias (compra e venda).

GEOMETRIA

Localização Espacial

- Frente / Atrás
- Embaixo / Em cima
- Dentro / Fora / Ao lado
- Esquerda / Direita
- Meia volta / Uma volta
- Mesmo sentido / Sentido contrário
- No meio / Entre

Figuras Geométricas Espaciais

- Dimensão (unidimensional, bidimensional e tridimensional)

Figuras geométricas planas

- Dimensão (unidimensional, bidimensional)

(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.

(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.

(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.

(CVEL.EI04MA16) Identificar relações espaciais (frente e atrás, dentro e fora, em cima, embaixo, entre, no meio e do lado, esquerda e direita, meia volta e uma volta, mesmo sentido e sentido contrário) bem como sua aplicabilidade em diferentes situações.

(CVEL.EI04MA17) Encontrar objetos e brinquedos desejados a partir de orientações do(a) professor(a) sobre a sua localização.

(CVEL.EI04MA18) Identificar a localização de objetos: à frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., a partir de um ponto de referência.

(CVEL.EI04MA19) Participar de jogos de montar, empilhar e encaixar, realizando construções cada vez mais complexas e orientando-se por noções espaciais.

(PR.EI04MA07) Identificar posições observando elementos no espaço: em cima, embaixo, dentro, fora, perto, longe, à frente, atrás, ao lado de, primeiro, último, de frente, de costas, no meio, entre, à esquerda, à direita.

(CVEL.EI04MA20) Perceber e representar figuras tridimensionais com texturas diversas: pedrinhas, sementes, algodão, argila e outros.

(CVEL.EI04MA21) Participar de situações que envolvam jogos de encaixe e de construção, explorando cores, formas e texturas, planos e volumes.

(CVEL.EI04MA22) Identificar as características geométricas dos objetos, como formas, bidimensionalidade e tridimensionalidade em situações de brincadeira, exploração e observação de imagens e ambientes.

(PR.EI04MA08) Reconhecer e nomear as figuras geométricas planas: triângulo, círculo, quadrado, retângulo.

(PR.EI04MA09) Estabelecer relações entre os sólidos geométricos e os objetos presentes no seu ambiente.

ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE

- Dados
- Lista

Gráficos

- Barra ou coluna nominais
- Ideia de acaso (variáveis)

(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.

(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.

(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.

(EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.

(CVEL.EI04MA23) Identificar a utilização social dos gráficos e tabelas por meio da elaboração, leitura e interpretação desses instrumentos como forma de representar dados obtidos em situações de contexto do aluno.

(PR.EI04MA10) Usar gráficos simples para comparar quantidades.

(CVEL.EI04MA24) Compreender e construir gráficos comparando altura, peso e registros de quantidades.

(CVEL.EI04MA25) Participar da construção e leitura coletiva de gráficos.

(CVEL.EI04MA26) Perceber possibilidades de um evento ocorrer ou não.

INFANTIL V	
CONTEÚDO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
EIXO: NÚMEROS E ÁLGEBRA	
<p>Números</p> <ul style="list-style-type: none"> • Senso Numérico • Correspondência um a um • Sequência numérica • Cardinalidade • Ordinalidade • Símbolos numéricos <p>Operações fundamentais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adição (juntar) • Subtração (retirar) • Divisão (repartir) • Multiplicação (adição de parcelas iguais) <p>Padrões e regularidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Padrões figurais e numéricos 	<p>(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.</p> <p>(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.</p> <p>(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.</p> <p>(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.</p> <p>(PR.EI05MA01) Representar quantidades (quantidade de meninas, meninos, objetos, brinquedos, bolas e outros) por meio de desenhos e registros gráficos (riscos, bolinhas, numerais e outros).</p> <p>(PR.EI05MA02) Comparar quantidades identificando se há mais, menos ou a quantidade é igual.</p> <p>(CVEL.EI05MA01) Comparar objetos com diferentes características físicas e reconhecer formas de organizá-los, estabelecendo um padrão.</p> <p>(CVEL.EI05MA02) Verbalizar contagem oral por meio de diversas situações do dia a dia, brincadeiras e músicas que as envolvam.</p> <p>(CVEL.EI05MA03) Identificar a função social do número em diferentes contextos (como quadro de aniversários, calendário, número de roupa) reconhecendo a sua utilidade no cotidiano.</p> <p>(CVEL.EI05MA04) Participar de situações que envolvam as ideias de divisão (ideia de repartir) com base em materiais concretos, ilustrações, jogos e brincadeiras para o reconhecimento dessas ações em seu cotidiano.</p> <p>(CVEL.EI05MA05) Comparar, organizar, sequenciar e ordenar brinquedos, alimentos e outros materiais, reconhecendo padrões e regularidade.</p> <p>(CVEL.EI05MA06) Criar agrupamentos utilizando como critérios a quantidade possibilitando diferentes situações de contagem.</p> <p>(CVEL.EI05MA07) Participar de situações problemas que envolvam as ideias de adição, subtração, divisão e multiplicação com base em materiais manipuláveis, registros espontâneos, jogos e brincadeiras para reconhecimento dessas situações em seu dia a dia.</p> <p>(CVEL.EI05MA08) Comparar, sequenciar e ordenar brinquedos, alimentos e outros materiais, em agrupamentos para dividir com os colegas.</p> <p>(PR.EI05MA03) Estabelecer a relação de correspondência (termo a termo) entre a quantidade de objetos de dois conjuntos.</p> <p>(PR.EI05MA04) Comunicar oralmente suas ideias, suas hipóteses e estratégias utilizadas em contextos de resolução de problemas matemáticos.</p> <p>(PR.EI05MA05) Representar numericamente as quantidades identificadas em diferentes situações estabelecendo a relação entre número e quantidade.</p> <p>(CVEL.EI05MA09) Criar agrupamentos utilizando como critérios a quantidade possibilitando diferentes situações de contagem, apresentando um padrão (dois em dois, três em três).</p>

EIXO: GRANDEZAS E MEDIDAS

Medida de tempo

- Antes / Agora / Depois / Mais tarde
- Ontem / Hoje / Amanhã
- Manhã / Tarde
- Dia / Noite
- Começo/Fim
- Velho / Novo
- Dia / Semana / Mês / Ano
- Unidade de medida não padronizada (ampulheta, relógio de sol)
- Medida padrão (hora)

Medida de comprimento

- Grande / Pequeno
- Grosso / Fino
- Distância (perto / longe)
- Alto / Baixo
- Comprido / Curto
- Maior / Menor
- Unidade de medida não padronizada (palmo, pé, braço)
- Medida padrão (metro)

Medida de capacidade

- Cheio/Vazio
- Metade
- Unidade de medida não padronizada (xícara, copo, garrafa)
- Medida padrão (litro)

Medida de Massa

- Pesado / Leve
- Unidade de medida não padronizada (pitada, xícara, punhado)
- Medida padrão (quilograma).

Medida de temperatura

- Quente / Frio

Medida de valor

- Sistema monetário brasileiro

(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.

(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.

(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.

(EI03ET08) Expressar medidas (massa, altura etc.), construindo gráficos básicos.

(CVEL.EI05MA10) Usar unidades de medidas convencionais ou não em diferentes situações.

(CVEL.EI05MA11) Participar de situações de resolução problemas envolvendo medidas.

(CVEL.EI05MA12) Participar de situações que envolvam as medidas arbitrárias de comprimento, de massa, de temperatura e de capacidade.

(CVEL.EI05MA13) Conhecer diferentes instrumentos de nossa cultura que usem número, grandezas e medidas de tempo, em contextos significativos, como: calendário, termômetro, balança, relógio, ampulheta, ábaco, calculadora, metro, fita métrica, litro etc.

(CVEL.EI05MA14) Reconhecer as características das grandezas (grande/pequeno, grosso/fino, perto/longe, alto/baixo, comprido/curto, maior/menor, cheio/vazio/metade, pesado/leve e frio/quente etc.) realizando seu uso nas atividades do cotidiano.

(PR.EI05MA06) Utilizar instrumentos não convencionais (mãos, pés, polegares, barbante, palitos ou outros) para comparar diferentes elementos, estabelecendo relações de distância, tamanho, comprimento e espessura.

(PR.EI05MA07) Participar de situações que envolvam a medição da altura de si e de outras crianças, por meio de fitas métricas e outros recursos.

(CVEL.EI05MA15) Utilizar medidas convencionais (hora, metro, quilograma, litro) para comparar diferentes elementos estabelecendo relações de tempo, comprimento, massa e capacidade.

(PR.EI05MA08) Utilizar instrumentos não convencionais (garrafas, xícaras, copos, colheres ou outros) para comparar elementos estabelecendo relações entre cheio e vazio.

(CVEL.EI05MA16) Reconhecer em atividades de sua rotina os conceitos antes/agora/depois/mais tarde; ontem/hoje/amanhã; manhã/tarde; dia/noite; começo/fim; velho/novo; dia/semana/mês/ano, para que se perceba que a atividade desenvolvida por si e por seus colegas acontecem em um determinado tempo de duração.

(CVEL.EI05MA17) Reconhecer a passagem de tempo.

(PR.EI05MA09) Identificar o que vem antes e depois em uma sequência de objetos, dias da semana, rotina diária e outras situações significativas.

(CVEL.EI05MA18) Compreender gradativamente os conceitos básicos de valor (barato/caro), reconhecendo o uso desses conceitos nas relações sociais.

(CVEL.EI05MA19) Participar de situações que envolvam noções monetárias (compra e venda).

EIXO: GEOMETRIA	
<p>Localização Espacial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frente / Atrás • Embaixo / Em cima • Dentro / Fora / Ao lado • Esquerda / Direita • Meia volta / Uma volta • Mesmo sentido / Sentido contrário • No meio / Entre <p>Figuras Geométricas Espaciais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dimensão (unidimensional, bidimensional e tridimensional) <p>Figuras geométricas planas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dimensão (unidimensional, bidimensional) 	<p>(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.</p> <p>(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.</p> <p>(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.</p> <p>(CVEL.EI05MA20) Compreender as relações espaciais (frente e atrás, dentro e fora, em cima, embaixo, entre, no meio e do lado, esquerda e direita, meia volta e uma volta, mesmo sentido e sentido contrário) executar comandos, utilizando-os em diferentes situações.</p> <p>(CVEL.EI05MA21) Identificar as características geométricas dos objetos, como formas, bidimensionalidade e tridimensionalidade em situações de brincadeira, exploração e observação de imagens e ambientes.</p> <p>(PR.EI05MA10) Observar e identificar no meio natural e social as formas geométricas, percebendo diferenças e semelhanças entre os objetos no espaço em situações diversas.</p> <p>(CVEL.EI05MA22) Estabelecer relações entre os sólidos geométricos e os objetos presentes no seu ambiente.</p> <p>(CVEL.EI05MA23) Perceber as formas geométricas planas, encontradas nas faces das figuras geométricas espaciais (planificação).</p>
EIXO: ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE	
<ul style="list-style-type: none"> • Dados • Lista <p>Tabelas simples</p> <ul style="list-style-type: none"> • Linha • Coluna <p>Gráficos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Barra ou Colunas • Ideia de acaso (variáveis) <p>Eventos aleatórios</p>	<p>(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.</p> <p>(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.</p> <p>(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.</p> <p>(EI03ET08) Expressar medidas (massa, altura etc.), construindo gráficos básicos.</p> <p>(CVEL.EI05MA24) Coletar dados.</p> <p>(CVEL.EI05MA25) Organizar a lista dos dados.</p> <p>(CVEL.EI05MA26) Produzir os gráficos.</p> <p>(PR.EI05MA11) Comparar informações apresentadas em gráficos.</p> <p>(CVEL.EI05MA27) Compreender a utilização social dos gráficos e tabelas por meio da elaboração, leitura e interpretação coletiva desses instrumentos como forma de representar dados obtidos em situações de contexto do aluno.</p> <p>(CVEL.EI05MA28) Perceber e registrar quais as possibilidades de um evento ocorrer ou não.</p>

Avaliação

Parte-se do pressuposto que a avaliação “não é fenômeno exclusivo do meio educacional, mas condição mesma da realização da vida humana” (PARO, 2001, p. 33). Fazendo um resgate das condições históricas no curso do desenvolvimento da existência humana, observa-se que o ato de avaliar é uma ação intrínseca ao ser humano no processo de produção da sua existência, pois, precisa analisar se as atividades estão concernentes aos objetivos que pretende alcançar.

Se a avaliação é algo inerente ao ser humano, significa que todas as ações humanas, da mais simples tarefa a mais complexa, necessitam ser constantemente avaliadas.

Nesse contexto, encontra-se inserida a escola, em que o ato de avaliar precisa ser sistemático e intencional. Historicamente, a avaliação esteve relacionada ao produto, ou seja, um meio de verificar os resultados dos processos de ensino e de aprendizagem; entretanto, a avaliação precisa ser pensada e inserida na organização do ensino. De acordo com Moraes e Moura (2009), a avaliação “[...] constitui-se parte inerente do planejamento e da execução da atividade” (MORAES; MOURA, 2009, p. 105). Para tanto, é necessário realizar “análise e síntese na relação entre atividade de ensino elaborada pelo professor e atividade de aprendizagem realizada pelo aluno”, objetivando que o professor realize uma reflexão “sobre a qualidade da sua atividade de ensino” (MORAES; MOURA, 2009, p. 105). Nesse processo, caso não atinja o objetivo, o planejamento deve ser reelaborado, buscando novas estratégias a fim de que o aluno se aproprie dos conceitos matemáticos e desenvolva-se intelectualmente.

A avaliação na Educação Infantil deve permear o desenvolvimento integral da criança e os processos de ensino e aprendizagem. Para isso, requer observações sistemáticas sobre as ações das crianças, principalmente, com relação as suas diferentes formas de comunicação e as suas brincadeiras. A referência para avaliar o aprendizado parte da atividade principal em que a criança se encontra, em diferentes momentos, fazendo a relação entre o aprender e o desenvolver. Martins (2005), a esse respeito, afirma que:

Tal avaliação também deve contemplar o desenvolvimento das funções psicológicas que estão implicadas nas atividades propostas pelo professor: será através dessas atividades que a criança desenvolverá o seu pensamento, a linguagem, a atenção voluntária, a memória, estabelecerá relações e correlações, etc. (MARTINS 2005, p. 73).

Assim sendo, um instrumento importante para avaliação na Educação Infantil são as produções realizadas pelos alunos, que podem ser coletivas, momentos em que se expressam por meio de gestos, pela linguagem e os aspectos voltados para comunicação, a manipulação de elementos de diversas texturas, registros amplos, por exemplo, ao manipular a tinta, a areia, a terra ou outros elementos, no decorrer das brincadeiras propostas. Os registros dos professores servirão para documentar as produções realizadas; pode-se utilizar registros fotográficos e audiovisuais, mas cabe ao professor escolher o melhor tipo de registro para cada situação. Essas ações pedagógicas devem ser analisadas coletivamente no momento organizado pela instituição de ensino, pensando no desenvolvimento dos alunos, na periodização e nos encaminhamentos que se relacionam à atividade principal.

A avaliação, portanto, tem seu ponto de partida no próprio planejamento das ações de ensino; dependendo do modo como esse é organizado e quais recursos serão utilizados obtém-se o resultado desse processo. Desse modo, a avaliação constitui-se em uma das ações da atividade de ensino organizada pelo professor e da atividade de estudos realizada pelos alunos, ou seja, uma ação mediadora entre essas duas atividades desenvolvidas pelos sujeitos nos processos de ensino e aprendizagem. Moraes (2008), apoiada no conceito de Atividade Orientadora de Ensino, como base teórica para organização do trabalho pedagógico, ressalta que:

[...] a avaliação como mediadora das atividades de ensino elaboradas pela professora e das atividades de aprendizagem realizadas pelos alunos. Mediadora no sentido de fornecer elementos para o professor e aluno refletirem sobre suas ações, conscientizando-os do processo de ensinar e aprender. A avaliação por meio da análise das ações de ensino e aprendizagem possibilita a intervenção dos envolvidos no processo pedagógico com vistas, se necessário, a redirecionar as ações com o intuito de chegar à materialização da atividade, seu objeto. No caso do processo de ensino e de aprendizagem, o objeto da atividade constitui-se na transformação dos sujeitos pelo processo de apropriação dos conhecimentos. (MORAES, 2008, p. 115-116).

Para verificar o que foi apropriado pelo aluno, faz-se necessário, de modo intencional, construir instrumentos avaliativos que possibilitem analisar se os objetivos propostos no planejamento foram alcançados. Tais instrumentos podem ser: exposições orais, resolução de problema, jogos, brincadeiras, trabalho em grupo. No entanto, esses instrumentos devem fazer parte da própria atividade de ensino elaborada pelo professor, não algo que se distancia dessa organização.

Outro ponto fundamental para se compreender o processo de aprendizagem e de desenvolvimento é a dinâmica entre o nível do desenvolvimento real dos alunos e as potencialidades de aprendizagem, manifestadas por meio da zona de desenvolvimento próximo, dois conceitos fundamentais definidos por Vigotski (2000). Nesse sentido, o trabalho pedagógico precisa atuar como campo de possibilidades para o desenvolvimento dos alunos, de modo que eles superem, por meio da apropriação dos conceitos matemáticos, as formas empíricas de controlar quantidades e as diferentes grandezas e, alcancem as formas mais elaboradas produzidas historicamente. Percorrer esse movimento nos processos de ensino e de aprendizagem é ponto central do processo avaliativo do ensino e da aprendizagem que objetiva a emancipação dos sujeitos.

Especificamente, com relação ao ensino de Matemática, Moraes (2008) afirma que:

Assim, avaliar em matemática depende fundamentalmente: do conceito que está sendo ensinado, de sua relação com os nexos conceituais e das ações mentais para a sua apropriação. Se os professores desconhecem os nexos conceituais envolvidos em um conceito, ficam sem referência para a elaboração da atividade de ensino e, conseqüentemente, para a avaliação da aprendizagem dos alunos. Então, *a complexidade do conceito e as condições objetivas para a sua apropriação são elementos essenciais para avaliar a aprendizagem dos conhecimentos matemáticos.* (MORAES, 2008, p. 239, grifos no original).

Destaca-se nessa citação que o professor deve ter claro o conceito que está sendo trabalhado, quais ações estão sendo propostas e como os alunos estão realizando tais ações. Moraes (2008) ainda assevera:

A avaliação do processo de apropriação do conhecimento será realizada pela análise do sistema de atividade, por meio dos elementos estruturantes da atividade, na dinâmica entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem. **A avaliação é assumida como mediadora entre essas duas atividades, possibilitando a regulação da atividade pedagógica, no sentido de direcionar e orientar o processo de ensino e aprendizagem por meio da adequação, se necessária, desta atividade, de forma a assegurar a apropriação dos conhecimentos teóricos. Diante disso, a avaliação é concebida na relação de interdependência entre as ações de ensino e de aprendizagem e seus parâmetros são as características do pensamento teórico – reflexão, análise e a planificação teórica.** (MORAES, 2008, p. 239, grifos no original).

A avaliação é parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem, abrangendo tanto o trabalho organizado pelo professor quanto as ações de aprendizagem desenvolvidas pelo aluno, e o parâmetro fundamental são os conhecimentos teóricos necessários à formação humana dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Referências

ALEKSANDROV, A. D. Visión general de la Matemática. In: ALEKSANDROV, A. D. **La matemática**: su contenido, métodos y significado. 1 ed. 2ª reimpressão. Madrid: Alianza Universidad, 1982.

ARRAIS, L. F. L. et al. Ensinando Matemática aos Bebês: encantos, descobertas e exploração das relações entre grandezas. **Cad. Pesq., São Luís**, v. 24, n. Especial, set./dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v24nespecialp89-105>.

BAURU. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP** [recurso eletrônico]. Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: <https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 25 de maio de 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 30 de nov. de 2020.

CARAÇA, B. J. **Conceitos fundamentais de matemática**. 9. ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1989.

CASCAVEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**: volume I: Educação Infantil. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

DANTZIG, T. **Número a linguagem da ciência**. Lisboa: Marco Polo, 1970.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Progreso, 1988.

DIAS, M. S. **Formação da imagem conceitual da reta real:** um estudo do desenvolvimento do conceito na perspectiva lógica-histórica. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DUARTE, N. **A relação entre o lógico e o histórico no ensino da matemática elementar.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR, São Carlos, SP, 1987.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ENGELS, F. **Dialética da natureza.** São Paulo: Paz e Terra, 1976.

FERREIRA, M. P. **As bases para a organização do ensino de geometria:** uma análise sobre as tarefas escolares. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

FIORENTINI, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. **Revista Zetetiké.** Ano 3, nº 4, 1995. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/zet.v3i4.8646877>>. Acesso em: 30 de nov. 2020.

GALPERIN, P. **Sobre la investigación del desarrollo intelectual del niño.** Moscou: Editorial Progreso, 1987.

GIARDINETTO, J. R. B. **Matemática escolar e matemática da vida cotidiana.** São Paulo: Autores Associados, 1999.

GIARDINETTO, J. R.; MARIANI, J. O lúdico no ensino da Matemática na perspectiva vigotskiana do desenvolvimento infantil. *In:* ARCE, A.; MARTINS, L. (orgs). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. São Paulo: Alínea, 2007, p. 185-218.

GIARDINETTO, J. R. B. O Conceito de Saber Escolar “Clássico” em Dermeval Saviani: implicações para a Educação Matemática. **Bolema,** Rio Claro (SP), v. 23, nº 36, p. 753 a 773, agosto 2010.

GIARDINETTO, J. R. B.; MARIANI, J. M. O Lúdico no Ensino da Matemática na Perspectiva Vigotskiana do Desenvolvimento Infantil. *In:* ARCE, A; MARTINS L.M. **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Campinas, SP: Editora Alínea, 2013, p.187- 218.

IFRAH, G. **Os números:** a história de uma grande invenção. São Paulo: Globo, 1989.

KUENZER, A. **Ensino Médio** - Construindo uma Proposta para os que Vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

LANNER DE MOURA, A. R. Movimento conceptual em sala de aula. *In:* MIGUEIS, M. R.; AZEVEDO, M. G. (Orgs.). **Educação matemática na infância:** abordagens e desafios. Serzedo: Gailivro, 2007, p. 65-84.

LANNER DE M., A. R. **Medindo a sombra.** Apostila para a formação continuada de professores. São Paulo, 2004 (Digitalizado).

LAZARETTI, L. M., MAGALHÃES, C. EIDT, N. M. Os bebês e as aprendizagens: Uma proposta de intervenção formativa. **Olh@res**, Guarulhos, v. 5, n. 1, p. 6- 21, maio 2017.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo humano**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001, p. 59-83.

LIMA, E. A.; VALIENGO, A. E.; RIBEIRO, A. E. M. Teoria Histórico-Cultural e o desenvolvimento da percepção; fundamentos para a educação de bebês. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 17, n.3, p. 25-36, set/dez. 2014. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28204/pdf_66>. Acesso em: 15 de nov. 2019.

LÍSSINA, M. La génesis de las formas de comunicación em los niños. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La Psicología evolutiva y pedagógica em la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, p. 274-297. 1987.

LOPES, C. E. O ensino da estatística e da probabilidade na educação básica e a formação dos professores. **Cad. CEDES [online]**, vol. 28, n. 74, pp.57-73, 2008.

LORENZATTO, S. **Educação infantil e percepção matemática**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

LORENZATTO, S. **Educação infantil e percepção matemática**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

LUNA, A. V. A.; SOUZA, C. C. C. F. Discussões sobre o ensino de álgebra nos anos iniciais do ensino fundamental. **Educação Matemática Pesquisa**. São Paulo, v. 15, número especial, p. 817-835, 2013.

MACHADO, N. J. **Matemática e Realidade**. São Paulo: Cortez,1987.

MARTINS, L. M. Psicologia sócio-histórica: o fazer científico. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005, p. 118-138.

MIGUEL, A.; BRITO, A. A história da Matemática na formação do professor de matemática. **Cadernos Cedex**, n.º 40, p. 47-61, 1996.

MORAES, S. P. G. **Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em Matemática**: contribuições da teoria histórico-cultural. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MORAES, S. P. G. A apropriação da linguagem matemática nos primeiros anos de escolarização. In: SCHELBAUER, A. R., LUCAS, M. A. O. F. FAUSTINO, R. C. (Org.) **Práticas pedagógicas, alfabetização e letramento**. Maringá: EDUEM, 2010, p.97- 110)

MORAES, S. P. G.; MOURA, M. O. Avaliação de processo de ensino e aprendizagem em matemática: contribuições da teoria histórico – cultural. **Bolema**. Rio Claro, SP. v. 22, n. 33, p. 97-116, 2009.

MOURA, M. O. et al. **Atividades para o ensino de matemática nos anos iniciais da Educação Básica**. E-book: Núcleo de Riberão Preto, 2017.

MOURA, M. O. de. (Coord.) **Organizando a contagem em sistemas**. Programa de Formação Continuada. São Paulo: Fundação de Apoio à Faculdade de Educação/USP: 2003.

MOURA, M. O. Matemática na Infância. In: MIGUEIS, M. R.; AZEVEDO, M. G. **Educação Matemática na infância: abordagens e desafios**. Serzedo – Vila Nova De Gaia: Gailivro, 2007, p. 39-64.

MOURA, M. O. A dimensão da alfabetização na educação matemática infantil. In: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Em busca da pedagogia da infância**: São Paulo: Pertencer e Participar, 2013, p. 110-135.

MOYA, P. T. **Princípios para a organização do ensino de matemática no primeiro ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2015.

MUNHOZ, A. P. G.; MOURA, M. O. Ações formadoras em atividade de formação contínua com professores que ensinam matemática nos anos iniciais da escolarização: uma iniciativa na perspectiva da teoria histórico-cultural. **Revista Paranaense de Educação Matemática**. RPEM, Campo Mourão, PR, v.8, n.15, p.62-88, jan.-jun. 2019.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da Idade Pré-escolar**. Martins Fontes, São Paulo, 1996.

OTTE, M. **O formal, o Social e o Subjetivo**: Uma Introdução à Filosofia e a Didática da Matemática. São Paulo: Ed. Unesp. 1993.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Orientações pedagógicas da educação infantil**: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico / Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. - 2. ed. - Curitiba: SEED/PR., 2015.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Curitiba: Paraná, 2018.

PARO, V. H. Ciclos, progressão continuada e promoção automática. In: PARO, V. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001, p. 33-56.

RIBINIKOV, K. **História da Matemática**. Tradução Carlos Petronzelli Ribinikov, K. Moscou: Ed. Mi, 1987.

RITTER, J. Las fuentes del número. In: **Viaje al país de las matemáticas**. El Correo de la Unesco, España, v. XLII, p.12-17, nov. 1989. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000084201_spa>. Acesso em: 02 out. 2020.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1985.

SOUSA, M. C. O. Ensino de Matemática da Educação Básica na Perspectiva Lógico-Histórica. **Perspectivas da Educação Matemática**, UFMS, v. 7, n. 13, 2014.

TAHAN, M. **O homem que calculava**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

TOLEDO, M.; TOLEDO, M., **Didática da matemática**: como dois e dois – a construção da matemática. São Paulo: FTD, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II**. Moscú: Editorial Pedagógica, 2001.

Referências Consultadas

ARCE, A. (Org.) **O trabalho Pedagógico**: com crianças de até três anos. Campinas, SP: Alínea, 2014.

ARCE, A.; MARTINS, L.M. **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

BORGES, C. C. A Topologia: considerações teóricas e implicações para o ensino da matemática. In: **Caderno de Física da UEFS**. v. 3, n. 2, 2005, p. 15-35.

CEDRO, W. L.; MOURA, M. O. Uma perspectiva histórico-cultural para o ensino de álgebra: o clube de matemática como espaço de aprendizagem. **ZETETIKÉ**, v.15, n. 27, p. 37-56, jan/jun-2007.

ENGELS, F. **Prefácio da dialética da natureza**. Disponível em: <www.vermelho.org.br/img/obras/dialetica_da_natureza.asp>. Acesso em: 14 jun. 2018.

FREITAS, L. M. de.; BITTAR, M. **Fundamentos e metodologia de matemática para as séries iniciais do ensino fundamental**. Campo Grande - MS: UFMS, 2004.

LANNER DE M.; A. R. SOUSA, M. C. **Lógico-histórico**: uma perspectiva para o ensino de álgebra. Anais. VIII Encontro Nacional de Educação Matemática. UFPE, 2004.

LAZARETTI, Lucineia Maria, MELLO, Maria Aparecida. **Entre ações e emoções**: o primeiro ano de vida do bebê e a singularidade da prática educativa. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 64-82, Set/Dez, 2017. p. 64-82.

LOPES, C. E. A educação estatística no currículo de matemática: um ensaio teórico. **Anais**. 33ª Reunião da ANPED, 2010. <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT19-6836--Int.pdf> Acesso em 05 de jun. 2019.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

MACHADO, N. J. **Matemática e Língua Materna**: análise de uma impregnação mútua. São Paulo: Cortez, 1990.

MACHADO, N. J. **Matemática e Realidade**. São Paulo: Cortez,1995.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização Histórico – Cultural do Desenvolvimento Psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MORAES, S. P. G. et al. O ensino de matemática na educação infantil: uma proposta de trabalho com jogos. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v.19, n.1, 353-377, 2017.

OLIVEIRA, S. C.; LAUDARES, J. B. **Pensamento Algébrico**: Uma Relação entre Álgebra, Aritmética e Geometria, São João del-Rei Minas Gerais, 2015. Disponível em: <[https://www.ufjf.br/emem/files/2015/10/PENSAMENTO-ALG%
c3%89BRICO-UMA-RELA%
c3%87%c3%83O-ENTRE-%
c3%81LGEBRA-ARITM%
c3%89TICA-E-GEOMETRIA.pdf](https://www.ufjf.br/emem/files/2015/10/PENSAMENTO-ALG%c3%89BRICO-UMA-RELA%c3%87%c3%83O-ENTRE-%c3%81LGEBRA-ARITM%c3%89TICA-E-GEOMETRIA.pdf)>. Acesso: 15 maio 2019.

PANOSSIAN, M. L.; MOURA, M. O. O objeto de ensino da álgebra: pesquisas, programas curriculares e a fala dos professores. **EMR-RS**, ANO 17, número 17, v.3, p. 61-74, 2017.

PANOSSIAN, M. L.; MOURA, M. O. O movimento histórico e lógico dos conceitos e a constituição do objeto de ensino da álgebra. **Anais**. XIV CIAEM-IACME, Chiapas, México, 2015.

RODRIGUES, E da F. **Perspectivas dos professores sobre o ensino da Matemática**. Dissertação (Mestrado em Ciências de Educação). Lisboa: Coleção Teses APM,1993.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.



GOVERNO MUNICIPAL
CASCAVEL
Secretaria Municipal de Educação