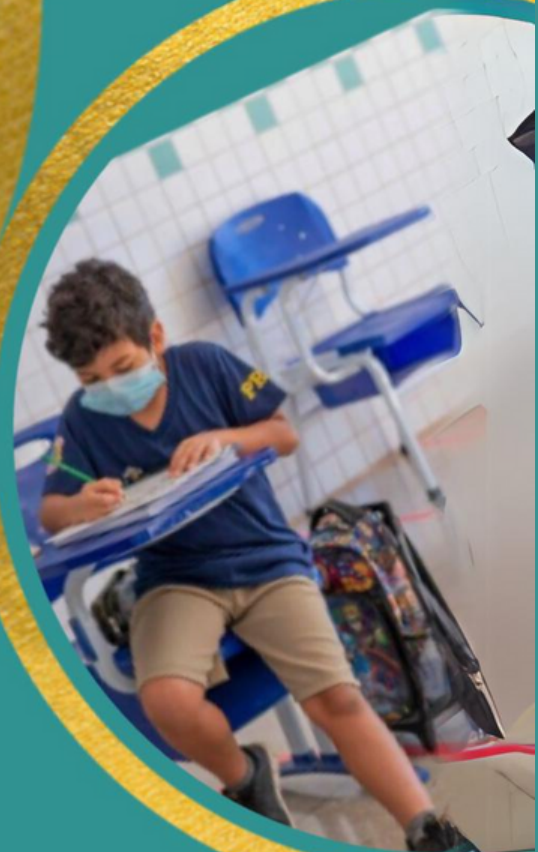




PREFEITURA MUNICIPAL DE PALMAS
Secretaria Municipal da Educação
Diretoria do Ensino Fundamental

Documento preliminar do currículo da alfabetização e letramento (1º e 2º Ano Ensino Fundamental)



Documento introdutório



PREFEITURA MUNICIPAL DE PALMAS
Secretaria Municipal da Educação
Diretoria do Ensino Fundamental

CURRÍCULO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

INTRODUÇÃO

CINTIA ALVES CAETANO RIBEIRO MANTOAN
Prefeita Municipal

FÁBIO BARBOSA CHAVES
Secretário Municipal da Educação

EVANDRO BORGES ARANTES
Secretário Executivo

CICERA RIBEIRO FERREIRA MOTA SOARES
Secretária Executiva

SUIANY DE SOUSA COSTA
Superintendente de Gestão Escolar

ANA PAULA RODRIGUES DOS SANTOS SILVA
Gerente de Apoio Pedagógico da Educação
Fundamental Urbana e Campo

FICHA TÉCNICA DA EQUIPE DE CURRÍCULO EDUCACIONAL DA DIRETORIA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Relatora e coordenadora do processo de construção colaborativa do Currículo

Professora Ma. Fátima Aparecida Borges Alves – Técnica de Currículo do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, Licenciada em Pedagogia e Mestra em Letras.

Equipe Técnica de Currículo Educacional do Ensino Fundamental

Professora Ma. Ana Paola Cavalcante – Técnica do Currículo do 1º ao 9º ano de Arte.

Professor Esp. Bruno Pereira Martes – Técnico do Currículo do 1º ao 9º ano de Matemática.

Professora Ma. Dayanna Lustosa Dias – Técnica do Currículo do 1º ao 9º ano de Ciências Naturais.

Professora Ma. Fátima Aparecida Borges Alves – Técnica do Currículo do 1º ao 5º ano, pedagoga responsável pelos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Professora Ma. Fabiana Goulart – Técnica do Currículo do 1º ao 9º ano de Arte.

Professora Esp. Gilvânia Rosa de Souza – Técnica do Currículo do 1º ao 5º ano de Língua Portuguesa.

Professora Esp. Giseli Gonçalves Porto Mangabeira – Técnica do Currículo de Educação Física de 1º e 2º anos.

Professor Esp. Haphelson Karen Coelho e Oliveira – Técnico do Currículo dos 1º e 2º anos de História.

Professora Esp. Juliana Tavares Machado de Carvalho – Técnica do Currículo de 1º e 2º anos, pedagoga responsável pelos 1º e 2º anos.

Professora Dra. Laís Aguiar da Silveira Mendes – Colaboradora da ETI Almirante Tamandaré na construção do Currículo de 1º e 2º anos de Ciências Naturais.

Professora Ma. Maria das Graças Alves dos Santos – Técnica do Currículo de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano.

Professor Me. Ricardo Tadeu Marcilio Junior – Técnico do Currículo de Ciências Humanas do 1º ao 9º ano.

Revisão

Gilvânia Rosa de Souza – Especialista em Letras.

Maria das Graças Alves dos Santos – Mestra em Letras.

Capa: Marcones Sousa Almeida – Técnico da Diretoria de Avaliação Estatística e Formação – Semed – Palmas/TO

Sumário

| | |
|--|----|
| APRESENTAÇÃO | 5 |
| 2 CONTEXTO DO CICLO SEQUENCIAL DA ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PALMAS/TO | 6 |
| 3 PRINCÍPIOS, ORGANIZAÇÃO E FUNDAMENTOS LEGAIS E PEDAGÓGICOS | 8 |
| 3.1 Marcos Legais que fundamentam o currículo da alfabetização e letramento | 11 |
| 1.2 Fundamentos pedagógicos para a organização do processo de ensino e aprendizagem | 13 |
| 1.2.1 Língua Portuguesa | 16 |
| 1.2.2 Arte | 18 |
| 1.2.3 Educação Física | 19 |
| 1.2.4 Matemática | 20 |
| 1.2.5 Ciências | 21 |
| 1.2.6 Geografia | 23 |
| 1.2.7 História | 24 |
| 3 MONITORAMENTO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO | 24 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 26 |

APRESENTAÇÃO

É com muita satisfação e alegria que entregamos à sociedade palmense o Currículo da Alfabetização e Letramento dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Palmas. Ressaltamos que o Currículo escolar é base para o fazer pedagógico, a envolver as competências e as habilidades a serem desenvolvidas, com a finalidade de promover a formação plena dos estudantes.

Este documento é resultado de uma ação articulada e participativa, materializada durante encontros de aperfeiçoamento profissional, intitulados de Círculo de Estudo e Pesquisa da Alfabetização e Letramento, o qual foi criado com o objetivo de estabelecer um canal de diálogo entre os técnicos do currículo da Semed/Palmas -TO e as (os) professoras (es), supervisoras (es) das unidades educacionais que ofertam o ciclo de alfabetização dos 1º e 2º anos.

Para a construção do Currículo da alfabetização e Letramento, foram realizados encontros de aperfeiçoamento profissional pela Diretoria do Ensino Fundamental (DEF), em parceria com a Diretoria da Avaliação, Estatística e Formação (DAEF). O Currículo foi pensado e elaborado por várias mãos, de forma colaborativa, transparente, democrática e sobretudo, com o cunho educacional, pelos técnicos do Setor de Currículo, professores, professoras, supervisoras (es) educacionais e convidados externos para mediar os conhecimentos teóricos e a práxis do Ciclo Sequencial da Alfabetização (CSA).

Este documento agrega os objetos de conhecimento a serem ensinados em sala de aula, além de orientar o processo de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar. Nele, são contemplados os objetivos de aprendizagem para os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, bem como sua organização lógica para se construir o conhecimento a partir da prática pedagógica, vivências e interações em contexto educacional e fora dele. Consta, também, a carga horária e os processos metodológicos que nortearão a prática docente, bem como será a avaliação, seus indicadores de monitoramento e instrumentos avaliativos.

O documento está organizado em oito fascículos, destes, sete são destinados aos componentes curriculares da base comum. O primeiro trata dos marcos legais e teóricos, enquanto os demais são destinados à organização dos componentes curriculares de acordo com a área do conhecimento: Linguagem (Língua Portuguesa, Arte e Educação Física); Ciências Naturais (Ciências); Ciências Humanas (Geografia e História) e da Matemática (Matemática). Neles, constam as orientações para o processo de ensino e aprendizagem, bem como das práticas pedagógicas em sala de aula. Nesse sentido, esperamos, por sua vez, que este Currículo, em suas mãos, seja vivenciado na escola e fora dela; além de colaborar com mais avanços na Educação em Palmas e na formação de crianças autônomas, criativas e críticas e que saibam exercer sua cidadania ativa.

CINTHIA ALVES CAETANO RIBEIRO
MANTOAN

Prefeita de Palmas

FÁBIO BARBOSA CHAVES

Secretário Municipal de Educação

2 CONTEXTO DO CICLO SEQUENCIAL DA ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PALMAS/TO

O município de Palmas, TO, em 2024, segundo dados do Sistema de Gestão Escolar (Sige), possui 35 (trinta e cinco) Centros de Educação Infantil (Cmei) e 44 (quarenta e quatro) escolas do Ensino Fundamental, totalizando 79 (setenta e nove) unidades educacionais, das quais, 19 (dezenove) são em tempo integral.

Atualmente, são 40 (quarenta) unidades educacionais que ofertam o CSA, localizadas entre a zona urbana e rural, conforme demonstrado no Quadro 1. Ressalta-se que todas as unidades educacionais da zona rural são em tempo integral.

Quadro 1 - Número de unidades educacionais da Rede Municipal de Palmas, TO, que atendem o CSA, por localização geográfica

| Ano | Localização | Nº de Cmei que atendem o CSA | | Nº de escolas que atendem o CSA | |
|------|-------------|------------------------------|----------------|---------------------------------|----------------|
| | | Tempo parcial | Tempo integral | Tempo parcial | Tempo integral |
| 2024 | Urbana | 8 | - | 17 | 10 |
| | Rural | | | | 5 |
| 2023 | Urbana | 4 | | 17 | 10 |
| | Rural | | | | 5 |

Fonte: Relatório do Sistema Integrado de Gestão (Sige, 2023; 2024). Acesso em 03 jan. 2024

Os dados do Quadro 1 também demonstram que, em 2024, houve um crescimento de aproximadamente onze pontos percentuais no número de unidades educacionais que passaram a ofertar o CSA, em relação ao ano anterior.

Até o momento, estão matriculados no CSA 7.503 (sete mil quinhentos e três) estudantes, sendo que 3.871 (três mil oitocentos e setenta e um) no primeiro ano e 3.632 (três mil seiscentos e trinta e dois) no segundo ano do Ensino Fundamental, segundo dados do Sistema Integrado de Gestão Escolar (Sige)¹.

No período de 2020 a 2024, a matrícula, no CSA, obteve um aumento de aproximadamente 9 (nove) pontos percentuais, passando de 6.789 (seis mil setecentos e oitenta e nove) para 7.397 (sete mil trezentos e noventa e sete) estudantes. Observa-se, no Quadro 2, que esse acréscimo representa 7,4 (sete vírgula quatro) pontos percentuais no primeiro ano e 10,5 (dez vírgula cinco) no segundo ano do Ensino Fundamental.

Quadro 2 - Matrícula do Ciclo Sequencial da Alfabetização, 2020 a 2024

¹ Disponível em

<http://semed.palmas.to.gov.br/sige/indexrelatorio.php?url=8650E9228E90EE661D43C45589EAF84C&idmodalidade=2&ano=2024&idlocalizacao=&consideraturmaencerrada=FALSE> acesso em 17 jan. 2024.

| ANO | 1º Ano do Ensino Fundamental | | | 2º Ano do Ensino Fundamental | | |
|------|------------------------------|--------------|-------------------------------|------------------------------|--------------|-------------------------------|
| | Nº de Estudantes | Nº de turmas | Média de estudantes por turma | Nº de Estudantes | Nº de turmas | Média de estudantes por turma |
| 2020 | 3390 | 144 | 24 | 3399 | 140 | 24 |
| 2021 | 3646 | 146 | 25 | 3416 | 138 | 25 |
| 2022 | 3681 | 155 | 24 | 3563 | 147 | 24 |
| 2023 | 3018 | 152 | 20 | 3513 | 153 | 23 |
| 2024 | 3641 | 161 | 23 | 3756 | 145 | 26 |

Fonte: Sistema de Gestão Integrada (Sige): 2019; 2020; 2021; 2022 - acesso em 23 jan. 2024; Sistema de Gestão Integrada (Sige): 2023 e 2024 - acesso 3 jan. 2024.

Neste mesmo intervalo, a média de estudantes por turma, na Rede Municipal de Ensino de Palmas/TO, no CSA, oscilou entre 23 (vinte e três) a 26 (vinte e seis) estudantes.

Em relação à taxa de distorção idade série, os últimos dados divulgados pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional (Inep), correspondentes ao período de 2019 a 2022, revelam um dado preocupante. Observa-se, no Quadro 3, que houve um acréscimo de 170 (cento e setenta) no 1º ano e de 100 (cem) pontos percentuais no 2º ano do Ensino Fundamental. Na zona rural, a taxa é mais elevada em relação à zona urbana, conforme detalhado no Quadro 3.

Quadro 3 - Taxa de distorção idade série - 2019 a 2022

| ANO | 1º Ano do Ensino Fundamental | | | 2º Ano do Ensino Fundamental | | |
|------|------------------------------|--------|-------|------------------------------|--------|-------|
| | TOTAL | URBANA | CAMPO | TOTAL | URBANA | CAMPO |
| 2019 | 1,0 | 1,0 | 0,9 | 1,0 | 1,1 | 0,8 |
| 2020 | 0,4 | 0,4 | 1,7 | 1,1 | 1,1 | 1,6 |
| 2021 | 1,0 | 0,9 | 2,3 | 1,4 | 1,4 | 1,6 |
| 2022 | 2,7 | 2,7 | 4,3 | 2,0 | 1,9 | 4,2 |

Fonte: Censo da Educação Básica/Inep: 2019 a 2022.

Neste mesmo período, a taxa de abandono escolar foi reduzida em 100% (cem por cento), tanto no 1º ano quanto no 2º ano do Ensino Fundamental (Quadro 4).

Quadro 4 - Taxa de abandono escolar - 2019 a 2022

| ANO | 1º Ano do Ensino Fundamental | | | 2º Ano do Ensino Fundamental | | |
|------|------------------------------|--------|-------|------------------------------|--------|-------|
| | TOTAL | URBANA | CAMPO | TOTAL | URBANA | CAMPO |
| 2019 | 0,1 | 0,1 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| 2020 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,1 | 0,0 | 0,8 |
| 2021 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| 2022 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |

Fonte: Censo da Educação Básica/Inep: 2019 a 2022.

Quanto às demais taxas de rendimento, aprovação e reprovação, não serão detalhadas, visto que não há reprovação no CSA na Rede Municipal de Palmas/TO, conforme regulamentada pela Portaria GAB/SEMED nº 853, de 25 de agosto de 2010. Diante disso, todos os estudantes matriculados, no CSA, são aprovados.

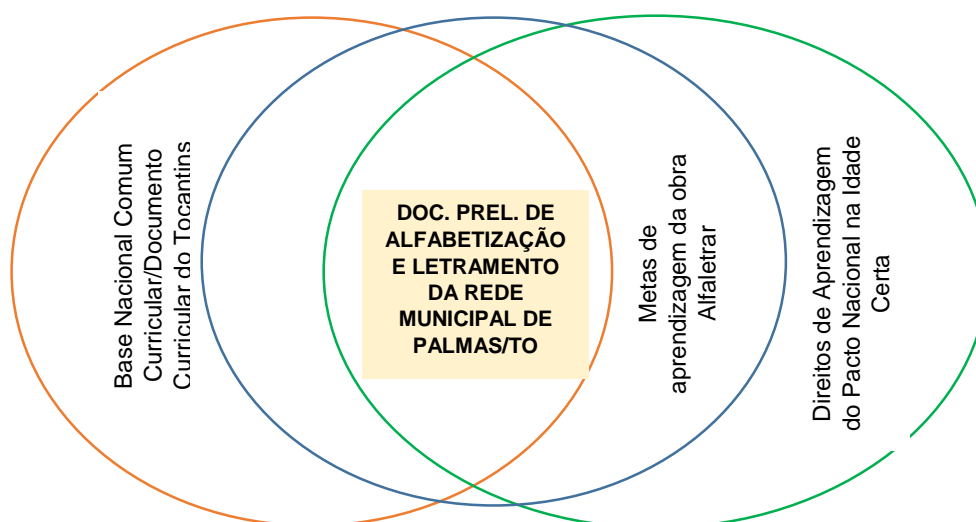
3 PRINCÍPIOS, ORGANIZAÇÃO E FUNDAMENTOS LEGAIS E PEDAGÓGICOS

O Documento preliminar do Currículo da Alfabetização e Letramento está fundamentado nos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996) e suas atualizações:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII – consideração com a diversidade étnico-racial
- XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida
- XIV – respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdo-cegas e com deficiência auditiva.

E, portanto, está organizado a partir do imbricamento entre a Base Nacional Comum Curricular, o Documento Curricular do Estado do Tocantins (Tocantins, 2019), as Metas de Aprendizagem do livro Alfaetrar (Soares, 2020) e os direitos de aprendizagem do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – (Brasil, 2012), conforme demonstrado na Figura 1.

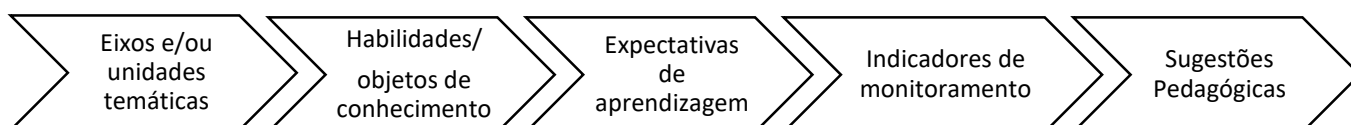
Figura 1- Diálogos entre os Documentos Oficiais e Metas de aprendizagem



Fonte: A partir de (Brasil, 2018) (Tocantins, 2019), (Soares, 2020) e (Brasil, 2012).

Sinteticamente, os diálogos possibilitaram construir o quadro organizador das habilidades² e seus desdobramentos (Figura 2). Para cada habilidade/objetos de conhecimento,³ foi proposto um conjunto de metas, intituladas de expectativas de aprendizagem. Além disso, para cada habilidade foi referenciado um indicador de monitoramento, assim como as sugestões pedagógicas, com o propósito de orientar o desenvolvimento das habilidades dos estudantes, no ciclo sequencial da alfabetização.

Figura 2 - Estrutura do quadro organizador das habilidades e seus desdobramentos do currículo da alfabetização e letramento



É importante destacar que as expectativas de aprendizagem são os desdobramentos das habilidades para cada ano de referência do Ensino Fundamental, tendo em vista que a maior parte delas são previstas para serem consolidadas em mais de um ano de estudo. Quanto aos indicadores, eles visam auxiliar o monitoramento do progresso da aprendizagem dos estudantes por meio de diagnósticos.

Quanto ao conceito de currículo, compreende-se como um “conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes” (DCNEB, 2013, p. 27).

Recomenda-se que as abordagens, em sala de aula, sejam contextualizadas com a difusão dos valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, em conformidade com o nível de complexidade do desenvolvimento biopsicossocial do estudante, preferencialmente, de forma interdisciplinar.

Ressalta-se que a interdisciplinaridade é viável para o trabalho no CSA, tendo em vista ser uma ação didático-pedagógica que integra diferentes componentes curriculares em torno de uma temática. Ela também contribui para a organização coletiva e cooperativa do processo ensino-aprendizagem, por meio de um planejamento sistemático e integrado.

Deste modo, sugere-se que a contextualização e a interdisciplinaridade sejam constantes nas práticas pedagógicas de todos os componentes curriculares, pois elas proporcionam a interação entre os diferentes campos do conhecimento e as temáticas que tratam sobre a realidade dos estudantes.

Nesse contexto, espera-se contribuir para o desenvolvimento das competências gerais (Brasil, 2018), compreendidas como:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para

² As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares (Brasil, 2018).

³ BNCC (Brasil, 2018) e DCT – (Tocantins, 2019)

resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

A BNCC (Brasil, 2018, p. 9) define dez competências, a fim de assegurar os direitos e objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos pelos estudantes ao longo da educação básica. São elas:

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

As competências gerais se desdobram em um conjunto de competências específicas para cada componente curricular, imbricadas com tratamento didático proposto para o desenvolvimento dos saberes que os estudantes precisam aprender a conhecer. Para tanto, são consideradas a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, que lhes proporcionem a resolução de demandas complexas da vida cotidiana (aprender a fazer), em conformidade com o nível de complexidade e do desenvolvimento biopsicossocial deles em cada ano escolar

3.1 Marcos Legais que fundamentam o currículo da alfabetização e letramento

A Educação básica é um direito de todo cidadão brasileiro, garantido pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205 que determina: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E, no seu Art. 210, é estabelecido que a União deve fixar “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).

Nesse sentido, o Conselho Nacional da Educação (CNE) institui e orienta a implantação da BNCC (Brasil, 2018), por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017⁴, estabelecendo competências e habilidades para a educação básica, visando assegurar, ao povo brasileiro, o desenvolvimento das aprendizagens essenciais.

A BNCC (Brasil, 2018) determina que as competências e as diretrizes são comuns para todo o território nacional, enquanto os currículos são diversos, ou seja, cada ente federado deverá elaborar seus referenciais curriculares de forma colaborativa e contextualizada com a realidade dos estudantes, de modo que valorizem às diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações local e regional.

A União também estabelece as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de 9 anos⁵, e orienta, em seus § 2º, 3º e 4º do artigo 5º, os indicativos para a oferta de uma educação de qualidade, dentre eles: relevância, pertinência e equidade.

A relevância pode ser enfatizada nas aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal, enquanto a pertinência visa atender às necessidades, as características e interesses dos estudantes inseridos em diversos contextos sociais e culturais.

A equidade trata, de forma diferenciada, o que se apresenta como desigual no desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, com o objetivo de assegurar o direito de igualdade no desenvolvimento das aprendizagens equiparáveis.

Nesse sentido, as unidades educacionais necessitam de recursos pedagógicos, bem como de acesso às políticas universais e reparadoras, ou seja, precisam de garantia das condições que assegurem o apoio necessário aos diferentes grupos sociais, tanto no ingresso como na permanência que, certamente, irá refletir no sucesso escolar, bem como na redução da taxa de evasão, de reprovação e distorções de idade/ano.

⁴ http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf acesso em 21 dez 2023.

⁵) Resolução CNE/CEB 7/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

Outros indicativos são as experiências escolares desdobradas em torno do conhecimento, conforme dispostos § 1º, § 2º e § 3º do Art. 9º (DCNEB, 2013, p.132),

§ 1º O foco nas experiências escolares significa que as orientações e as propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos.

§ 2º As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar: aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes. Valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados na aprendizagem e pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola.

§ 3º Os conhecimentos escolares são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno.

Um importante a ser destacado, é a idade certa para uma criança ser alfabetizada. Segundo as diretrizes do Decreto MEC nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Plano Nacional da Educação (PNE), as crianças devem ser alfabetizadas no máximo aos oito anos de idade, ou seja, até o final do 2º ano do Ensino Fundamental.

Em 2023, o Instituto Nacional de Estatística e Pesquisas Educacionais (Inep), do Ministério da Educação (Mec) estabeleceu indicativos para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb/Inep), com o propósito de aferir as probabilidades de uma criança estar alfabetizada, até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. Para alcançar esta meta, elas

Leem palavras, frases e textos curtos;
 Localizam informações explícitas em textos curtos (até seis linhas);
 Leem palavras, frases e textos curtos;
 Localizam informações explícitas em textos curtos (até seis linhas), como em bilhete, crônica e fragmento de conto infantil;
 Inferem informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal, como em tirinhas e cartazes;
 Escrevem ortograficamente palavras com regularidades diretas entre fonemas e letras;
 Escrevem textos que circulam na vida cotidiana, ainda que com desvios ortográficos ou de segmentação.
 BRASIL, Relatório da Pesquisa Alfabetiza Brasil: Diretrizes para uma política nacional de avaliação da criança alfabetizada, (MEC/Inep) 2013, p. 17⁶).

6

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/relatorio_da_pesquisa_alfabetiza_brasil.pdf acesso em 13 dez. 2023.

Em suma, esses são os principais marcos legais que fundamentam este documento. Nele, estão contidos alguns parâmetros para a promoção de uma educação com qualidade para todos, conforme determina a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), como também o que preceitua o Art. 26 da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (1996)⁷ e outros documentos mencionados anteriormente.

Vale ressaltar que a organização curricular do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino, tem por finalidade estabelecer orientações para o ensino-aprendizagem dos estudantes da capital tocantinense, em conformidade com os princípios da gestão democrática e dos marcos legais elencados anteriormente.

O processo de construção é realizado de forma colaborativa, por intermédio de encontros de aperfeiçoamento profissional entre os educadores, dividido em três momentos: sendo o primeiro o Ciclo Sequencial da Alfabetização (CSA); o segundo, com foco na complementação e consolidação da alfabetização e letramento dos estudantes, contempla do terceiro ao quinto anos, o terceiro e último momento, atende do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental.

O presente documento trata-se somente dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, em conformidade com a RESOLUÇÃO CEE/TO Nº 171, DE 15 DE JULHO DE 2020⁸, que estabelece normas complementares para operacionalização do CSA, no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Tocantins.

O recorte, no currículo dos anos iniciais, visa atender às especificidades da alfabetização, as quais foram identificadas a partir dos encontros de aperfeiçoamento profissional com as/os professoras/es alfabetizadores/as, supervisoras/es escolares e técnicos do currículo da Secretaria Municipal da Educação, ocorridos no período de 2021 a 2023.

1.2 Fundamentos pedagógicos para a organização do processo de ensino e aprendizagem

Os fundamentos pedagógicos, deste documento, ancoram-se na BNCC (Brasil, 2018), com o objetivo de atender aos anseios da sociedade contemporânea, quanto ao: que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado de forma inclusiva e inovadora.

Nesse contexto, o foco pedagógico da educação básica visa desenvolver as competências gerais para o alcance da educação integral, entendida como uma formação, que vai além da duração do tempo escolar, por isso, a educação, nesta perspectiva, tem a finalidade de promover o

desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

⁷ Redação dada pela Lei 12 796 de 2013, disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1 Acesso 14 dez. 2023.

⁸ DIÁRIO OFICIAL N 5696 ANO XXXII - ESTADO DO TOCANTINS, 30 set. 2020, p.12. Acesso em 22 dez 2023.

Quanto à concepção metodológica, adota-se as recomendações de Soares (2016 [2021]), por compreender que o melhor método de ensino é descobrir **como a criança aprende, o que ela aprende e quando aprende**. Assim, uma alfabetização bem-sucedida não depende de um método ou métodos, mas da compreensão das/os professoras/es alfabetizadoras/es sobre os procedimentos fundamentados em teorias e princípios, porém “suficientemente flexíveis para que, na prática pedagógica, possam superar as dificuldades interpostas por fatores externos que interfiram na aprendizagem dos alfabetizados (Soares, 2016 [2021], p. 18 e 19).

No âmbito das modalidades da Educação Especial e Campo, sugere-se que além das recomendações elencadas, cada unidade educacional elabore as suas práticas pedagógicas, observando o disposto nos documentos oficiais, bem como as considerações elencadas no Quadro 5.

Quadro 5 - Considerações pedagógicas para a educação especial e campo

| Modalidade | Considerações |
|-------------------|--|
| Educação especial | <p>A ação pedagógica deve respeitar todas as particularidades do estudante, pois cada ser é único em suas características, as quais estão relacionadas a uma série de fatores relacionados ao desenvolvimento físico e socioemocional. Apesar de suas necessidades de aprendizagem, os estudantes, nas diferentes áreas de abrangência da Educação Especial, trazem conhecimentos de vida bastante valiosos, que precisam ser respeitados e valorizados. Assim, as/os professoras/es da regência em sala aula regular, do Atendimento Educacional Especializado (AEE), profissionais de apoio escolar e a equipe diretiva devem acreditar na potencialidade de cada um, estimulando-os na busca constante do aprendizado, e intervindo positivamente no desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e adaptativas. Se preciso, propor um plano de intervenção pedagógica individualizado, sistematizado em duas possibilidades: Plano Educacional Individualizado (PEI) ou Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), este último ainda não é ofertado pela Rede, mas está em fase de estudos para a sua implantação, a partir da oferta de cursos de aperfeiçoamento profissional.</p> <p>Em caso de estudante diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), além dos aspectos relacionados diretamente ao currículo, a/o professora/or deve considerar os aspectos emocionais, atribuindo-lhes o mesmo nível de importância das demais capacidades cognitivas e linguísticas. Portanto, faz-se necessário conhecer cada estudante em sua individualidade, respeitar o seu tempo, reconhecer aquilo que é importante para ele, formar vínculos, ajudá-lo a se perceber e, principalmente, entender que as diversas reações, nos momentos de agitação motora que poderiam ser entendidas como agressão, não se dirigem aos que estão no seu entorno, mas são resultados das manifestações sintomáticas da sua estrutura psíquica.</p> <p>No planejamento das intervenções, sugere-se observar a natureza das dificuldades de cada estudante, considerando as severas ausências de interações, comunicação e linguagem, bem como as alterações de atenção, baixa frustração, ansiedade, hiperatividade e agressividade que podem apresentar.</p> <p>No atendimento ao estudante com deficiência física, é imprescindível conhecer suas formas de comunicação/interação, a fim de definir estratégias de ensino que desenvolvam as capacidades e o potencial, possibilitando sua participação nas situações práticas vivenciadas no cotidiano escolar.</p> |

| Modalidade | Considerações |
|-------------------|---|
| | <p>No atendimento específico aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, as atividades podem ser organizadas, levando em conta os conhecimentos prévios, as áreas de interesse e habilidades que eles possuem.</p> <p>O ponto de partida para o atendimento das especificidades dos estudantes com deficiências, autismo ou altas habilidades/ superdotação é a elevação de sua autoestima, a efetivação e valorização da aprendizagem. Nesse contexto, a/o professora/or pode assumir o papel de motivador e articulador na busca de recursos que atendam às necessidades de aprendizagem, sensibilizando-o na construção do conhecimento e propiciando um ambiente socioafetivo favorável ao alcance da autonomia intelectual, moral e social; utilizando-se de todos os recursos disponíveis e da rede de apoio em sua Unidade Educacional.</p> |
| Educação do Campo | <p>A RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002⁹, recomenda que as instituições educacionais, localizadas no campo (zona rural), façam adequações das práticas pedagógicas. Diante disso, as especificidades e adequações para o desenvolvimento das competências e habilidades propostas neste documento são de competência de cada Unidade Educacional, de acordo com a legislação da educação do campo vigente nas três esferas da federação, com a finalidade de atender as crianças matriculadas na Rede Municipal de Ensino da capital tocantinense.</p> <p>Ressalta-se que essas adaptações devem estar em conformidade com as diretrizes dispostas nesta resolução, a qual determina um conjunto de princípios para esse fim e, dentre eles, o reconhecimento da identidade dos estudantes dessas localidades, vinculada aos saberes e memórias coletivas da comunidade da qual fazem parte.</p> |

Além do exposto, as unidades educacionais devem contemplar, transversalmente, em suas propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos relacionados à vida humana em escala local, regional e global, e dentre os temas sugeridos pela BNCC (Brasil, 2018), destacam-se:

direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990¹⁰), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997¹¹), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999¹², Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009¹³), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003¹⁴), educação em direitos

⁹ (*) CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

(**) Ver Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

¹⁰ BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 27 dez. 2023.

¹¹ BRASIL. Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997. Institui o Código de Trânsito Brasileiro. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de setembro de 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9503compilado.htm. Acesso em: 27 dez. 2023.

¹² 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, 28 de abril de 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm Acesso em 27 dez. 2023.

¹³ BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm Acesso em 27 dez. 2023.

¹⁴ BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o estatuto do idoso e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 3 de outubro de 2003. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm Acesso em 27 dez 2023..

humanos (Decreto nº 7.037/2009¹⁵, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008¹⁶, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010) (Brasil, 2018, p. 19-20).

Mediante o exposto, o documento curricular da Alfabetização e letramento está organizado por área de conhecimento, tendo em vista que elas não só “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados” (Brasil, 2013, p. 114).

Assim, cada componente tem seu fascículo, totalizando sete, além deste documento introdutório. Na área de linguagens são três: Língua Portuguesa, Arte e Educação Física; um na área da Matemática; um na Ciências da Natureza, um nas Ciências Humanas: Geografia e História.

Cada componente foi pensado considerando o ciclo de alfabetização, conforme orientado pela BNCC (Brasil, 2018).

1.2.1 Língua Portuguesa

Desde a década de 80, os estudos chamam atenção para o ensino da leitura e da escrita como um dos indicadores relevantes para a melhoria da qualidade do Ensino. Historicamente, no Brasil, durante o processo de assimilação sobre qual método seria o mais adequado para a aprendizagem inicial da língua escrita, houve vários momentos de disputa, principalmente, em oposição ao método sintético. Nessa época, o método analítico, com origem na pedagogia norte-americana, ganhava força no processo de alfabetização. Defendia-se que era preciso ter o todo (texto) como referência, para depois decompô-lo em partes, ou seja, do texto para as frases, depois para as palavras e, por fim, a sílaba (Silva; Coelho, 2020).

Ressalta-se que os métodos mencionados tiveram origem nos materiais para ensinar a ler e escrever, inicialmente, com o uso dos abecedários, dos silabários, das cartilhas, as quais foram utilizadas por longos anos e, atualmente, os livros didáticos. Esses materiais foram orientados com princípios genéricos da psicologia da criança nos aspectos da percepção,

¹⁵ BRASIL. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm Acesso em 27 dez. 2023.

¹⁶ BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 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. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2003 disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso 27 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2008. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso 27 dez. 2023.

orientação espacial e temporal, desenvolvimento motor etc., “ora em características mais superficiais da escrita (a direção da organização dos sons da fala: do fonema, da sílaba, à palavra, à frase, ao texto ou vice-versa” [...] (Soares, 2016 [2021], p. 332).

De maneira resumida, as abordagens da alfabetização perpassam ora pelos métodos tradicionais (fônico e analítico) e/ou pelos desmetodizados (construtivismo). A partir dos anos 80, segundo Soares (2016 [2021]), as demandas sociais, culturais econômicas e políticas provocaram mudanças de objetivos, incluindo o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita de diversos gêneros discursivos que envolvem a linguagem humana, introduzindo novas práticas no ensino da língua.

Diante disso, várias pesquisas foram realizadas em diversas áreas da educação, dentre elas, na linguística, na semiótica, na psicogenética etc., na perspectiva de compreender como, o quê, e quando a criança aprende a ler e a escrever. Nesse sentido, conhecer os métodos da alfabetização é uma ação necessária, de conhecimento do docente, tendo em vista que ele pode empregar um ou outro e adequá-los às necessidades do estudante.

Mediante este contexto, entende-se, neste documento curricular, que o melhor método é descobrir “como a criança aprende, o que ela aprende e quando aprende” (Soares, 2016 [2021], p. 18 e 19). Assim, a prática pedagógica deve possibilitar a participação dos estudantes em experiências permeadas/constituídas pela oralidade, escrita e multissemiótica, proporcionando-lhes ampliar os letramentos de forma significativa e crítica do uso da linguagem no seu cotidiano, e não somente a decodificação e o silêncio.

Nessa direção, não basta apenas aprender a ler e a escrever se não adquirir a competência para usar a língua em suas práticas sociais. Para isso, inclui o ensino das habilidades de compreender e interpretar, ou seja, refletir criticamente sobre o que se lê e o que se produz. No âmbito do letramento, destacam-se dois conceitos: letramento emergente e letramento crítico.

O letramento emergente se encontra na dimensão social como um fenômeno cultural, que envolve os usos, socialmente construídos, da leitura e da escrita. Estes, por sua vez, reúnem um conjunto de práticas e experiências, como o estímulo à curiosidade, à expressão oral, à exploração de materiais escritos e à prática da escrita espontânea. Ainda mais, permite estabelecer hipóteses sobre o sistema da escrita, além de explorar o conhecimento e a compreensão das letras.

No letramento crítico, a ênfase é dada às habilidades individuais de ler¹⁷ e escrever¹⁸, e ao uso de funções e propósitos da língua escrita, de forma reflexiva e crítica, considerando o contexto sociocultural em que é empregada. Nesse sentido, a linguagem não é neutra e está carregada de valores e relações de poder. Portanto, essa perspectiva de letramento propõe desenvolver, de forma lúdica, a capacidade das crianças de identificar e analisar, com criticidade, os estereótipos, os preconceitos e as desigualdades presentes nas informações

17 A leitura como uma “tecnologia” é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos, complementando a um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e é também o processo de construir uma interpretação de textos (Soares, 2020, p. 68).

18 A escrita como uma “tecnologia” é também um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, porém com habilidades diferentes daquelas exigidas pela leitura. A escrita é um processo de relacionar unidades de som a símbolos escritos, e é também um processo de expressar ideias e organizar o pensamento em língua escrita; inclui a habilidade motora (caligrafia), a ortografia, o uso adequado da pontuação etc. (Soares, p.69 a 70).

contidas no texto. Para tanto, faz-se necessário oferecer leitura de diversos gêneros discursivos, de diferentes campos de atuação, estimulando-as a questionar, a formular perguntas e apresentar suas opiniões. Logo, tanto o letramento emergente como o letramento crítico ampliam as possibilidades do entendimento do papel social e político da leitura e da escrita na vida dos educandos.

No universo do letramento familiar¹⁹, há inúmeras práticas culturais que são denominadas de “letramentos”, responsáveis por gerar afetividade e vínculos entre os participantes. A condição necessária, segundo Soares (2020), para o desenvolvimento da capacidade de alfabetizar letrando, está em disponibilizar práticas de leitura e da escrita em condições sociais. Inicialmente, os estudantes têm como uma **função** e, posteriormente, tornam-se uma necessidade e, conseqüentemente, uma forma de lazer.

Em face ao exposto, no CSA, entende-se que uma criança está alfabetizada²⁰ quando for capaz de: ler palavras, frases e pequenos textos; localizar informações na superfície textual; produzir inferências básicas com base na articulação entre texto verbal e não verbal; escrever textos que circulam na vida cotidiana, ainda que com desvios ortográficos ou de segmentação.

1.2.2 Arte

O ensino da arte na escola acontece por meio do componente curricular Arte, que é constituído por quatro linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro. Elas são trabalhadas de forma articulada para garantir a compreensão das produções artísticas em diferentes tempos e espaços, porém sem perder as especificidades e a autonomia enquanto linguagens.

O Parâmetro Curricular de Arte (PCN, 1998, p. 31) enfatiza que o processo de ensino e aprendizagem da Arte deve ser de forma que permita ao estudante, “maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar muito, esforçar-se e alegrar-se com descobertas”, que são capacidades necessárias para conceber a arte “não apenas a realidade refletida, mas também a realidade percebida, imaginada, idealizada, abstraída” (PCN, 1998, p. 32).

Na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018, p. 193), este componente integra a área de Linguagem, com foco nas linguagens de artes visuais, dança, música e teatro²¹, por meio das “práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre

¹⁹SILVA, W. R., Artigo de Opinião: Cultura da escrita na família - <https://www.jornaldotocantins.com.br/editorias/opiniaio/tend%C3%AAncias-e-ideias-1.1694943/cultura-da-escrita-na-fam%C3%ADlia-1.2645617>. Acesso mai. 2023.

SILVA, W. R.; DELFINO, J. S. Letramentos familiares na política de alfabetização, 2021, disponível em <https://doi.org/10.47249/rba2021450>. Acesso em 07 set. 2023.

²⁰ <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/alfabetiza-brasil> acesso em maio/2023.

²¹ “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” - Lei N. 13.2788 de 02 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.

formas artísticas, expressas no processo de ensino e aprendizagem em Arte, pela sensibilidade, pela intuição, pelo pensamento, pelas emoções e pelas subjetividades.

Nesse contexto, as práticas de ensino e aprendizagem do componente curricular de Arte estão sistematizadas em práticas artísticas e investigativas; e não são compreendidas somente como ensino de mera aquisição de códigos e técnicas. Elas são práticas sociais que oportunizam a partilha de saberes entre os estudantes, a partir de suas apresentações artísticas e culturais, não se limitando a eventos escolares; podendo acontecer ao longo do ano letivo, em outros espaços sociais com intuito de possibilitar-lhes protagonizar suas produções.

As práticas investigativas possibilitam aos estudantes conhecerem, ao longo do Ensino Fundamental, os modos de produção e aplicação dos conhecimentos produzidos e organizados na sociedade, ampliando a sua compreensão sobre as relações entre o tempo e os contextos sociais da arte com a cultura.

Ressalta-se que elas são trabalhadas a partir das quatro linguagens da arte: artes visuais, dança, música e teatro, “seja no universo da escola e/ou em outros lugares” (Brasil, 2018, p.193). Destaca-se, ainda, que as práticas investigativas também propiciam conhecimento sobre o respeito às diferenças interculturais, pluriétnicas, plurilíngues etc., como direitos universais.

Assim, o componente curricular de arte, no contexto do CSA, tem por objetivo assegurar, de forma introdutória, o “acesso à leitura, à criação e a produção nas diversas linguagens artísticas” (Brasil, 2018, p. 199). Dessa forma, espera-se contribuir para o desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura e à escrita no ciclo da alfabetização.

1.2.3 Educação Física

Um aspecto crucial a ser destacado no ensino da Educação Física, no CSA, é a ludicidade das atividades. Entende-se que brincar é sinônimo de aprender. Nesse sentido, por meio das interações lúdicas, as crianças ampliam seu desenvolvimento biopsicossocial, fomentando o conhecimento e a criatividade. Almeida (2009) salienta que, na atividade lúdica, as ações e os movimentos são mais importantes do que o resultado das atividades em si. Este enfoque, na experiência e no processo, é fundamental para um aprendizado eficaz e significativo.

No planejamento das aulas, de cada unidade temática da educação física,²² é essencial considerar as várias dimensões do conhecimento dentro das práticas da cultura corporal de movimento. Cada uma dessas dimensões apresenta abordagens e níveis de complexidade distintos, tornando-se relevantes e significativas no contexto da aprendizagem das crianças. Entre estas dimensões, destacam-se: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário.

É importante lembrar que não há uma hierarquização entre as oito dimensões, as quais podem ser trabalhadas de forma integrada, porém não sobrepostas, levando-se em conta a natureza vivencial, experiencial e subjetiva. Cada uma, requer diferentes abordagens e

²² Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas, e Práticas Corporais de Aventura

práticas pedagógicas, em conformidade com o grau de complexidade e faixa etária, para que se tornem significativas e relevantes para os estudantes.

1.2.4 Matemática

O componente curricular de Matemática, na Educação Básica, é centralizado no letramento matemático. Este conceito abrange aprendizagens significativas que mobilizam conhecimentos matemáticos relevantes para a vida social, contribuindo para a ampliação da capacidade de leitura crítica do mundo. O letramento matemático integra um conjunto de esforços contínuos ao longo da Educação Básica, visando um entendimento mais aprofundado do universo numérico e suas aplicações.

De acordo com os documentos oficiais, há uma orientação para o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos na Educação Infantil. Isso inclui a compreensão dos usos sociais dos números, formas e espaços utilizados pelas crianças, assim como o desenvolvimento de habilidades para realizar cálculos mentais, fazer estimativas e outras operações lógicas.

É fundamental ressaltar a necessidade de ampliar os processos de desenvolvimento da oralidade, percepção, compreensão e representação. Estes aspectos são cruciais tanto para a apropriação da escrita alfabética quanto para a escrita dos signos matemáticos, o entendimento do tempo e do espaço e outras formas de representações, incluindo as artísticas e midiáticas.

As habilidades matemáticas são estruturadas em cinco unidades temáticas: números, álgebra, geometria, grandezas e medidas, e probabilidade e estatística. Estas unidades são inter-relacionadas e dão suporte umas às outras no processo de ensino e aprendizagem. A ênfase é dada, principalmente, à unidade temática de números, enquanto as demais, fornecem apoio e complementam o processo educativo.

Figura 3 - Correlação entre as unidades temáticas do Componente Curricular da Matemática no Ciclo da Alfabetização.



Cada unidade temática possui um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas no decorrer do CSA. Para tanto, o ambiente escolar e as práticas pedagógicas necessitam de organização em torno dos interesses e vivências do contexto sociocultural dos estudantes; pois essas fontes podem servir de base para estimular a curiosidade e a formulação de perguntas, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da capacidade de fazer questionamentos e de avaliar respostas, de argumentar e de interagir com as pessoas.

1.2.5 Ciências

As habilidades do Componente Curricular de Ciências estão distribuídas em três unidades temáticas, a saber, Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo. Essa organização leva em consideração os níveis de complexidade adequados para a faixa etária dos estudantes.

Assim, cada um dos eixos temáticos reúne habilidades com o objetivo de criar um ambiente propício para a expansão da alfabetização e do letramento, por meio de situações nas quais os estudantes possam experimentar as diversas etapas do processo investigativo; considerando que ele é o elemento central que orienta o ensino e a aprendizagem do Componente Curricular de Ciências (Figura 1, 2 e 3).

Figura 1. Mapa mental da síntese da caracterização dos eixos temáticos Matéria e Energia

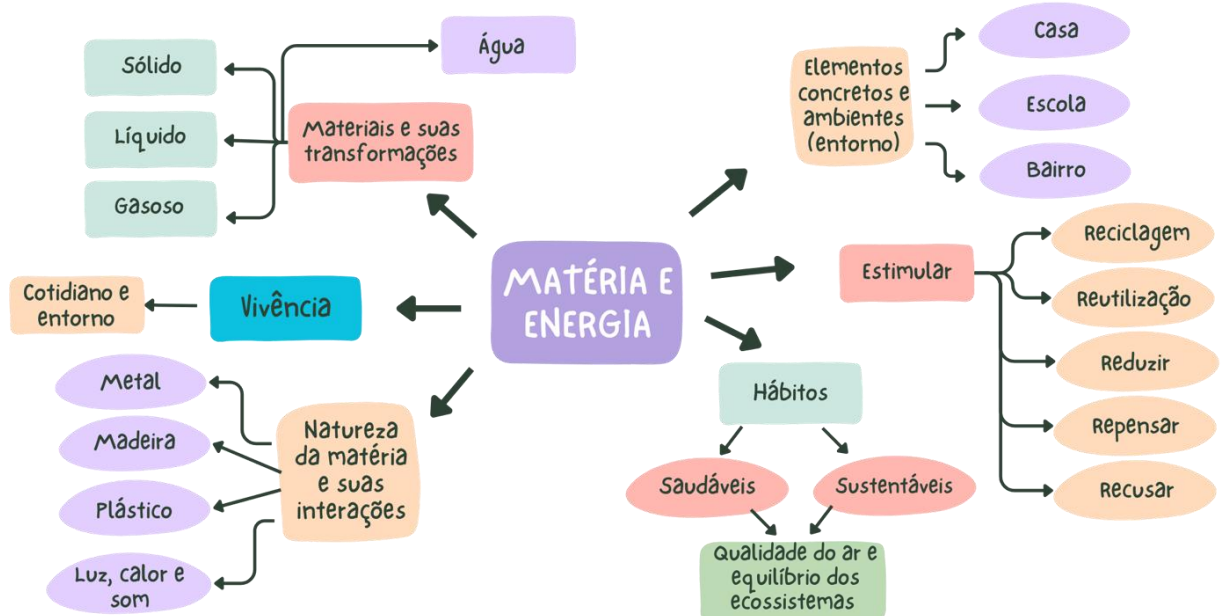
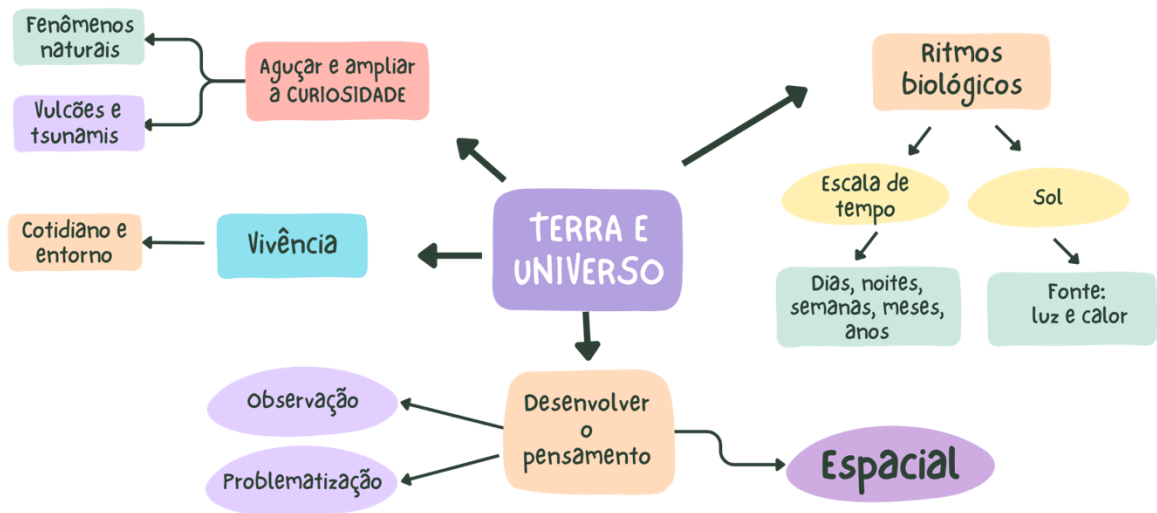


Figura 2. Mapa mental da síntese da caracterização dos eixos temáticos Vida e Evolução.

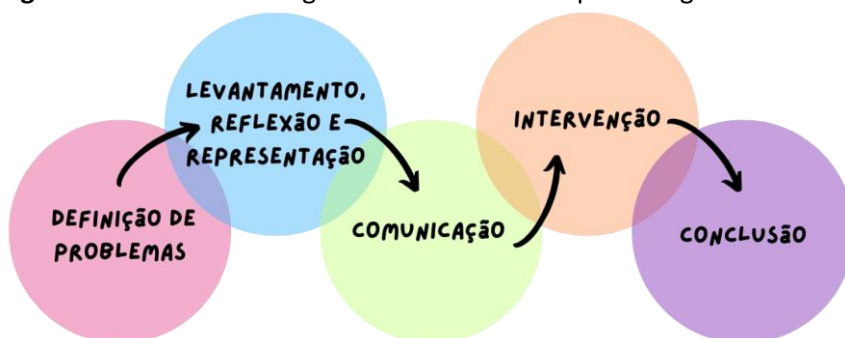


Figura 3. Mapa mental da síntese da caracterização dos eixos temáticos Terra e Universo.



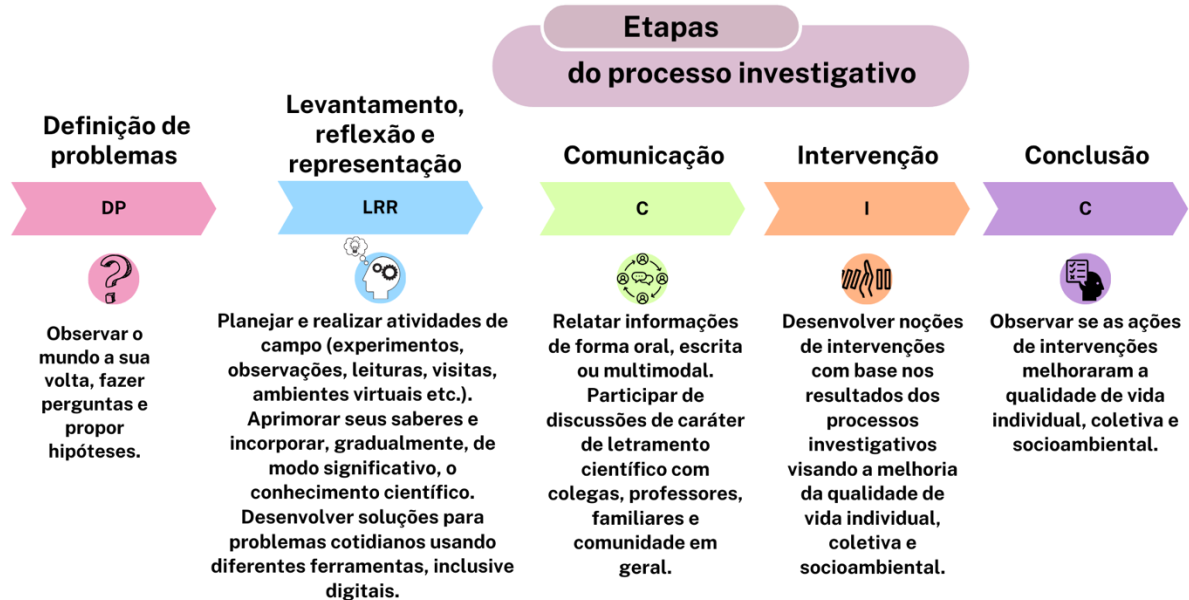
O processo de ensino e aprendizagem em Ciências é composto por quatro etapas, como ilustrado na Figura 4.

Figura 4. Processo investigativo do ensino e da aprendizagem em Ciências.



A Figura 5 apresenta sugestões de atividades que podem ser exploradas em cada etapa do processo, com o apoio da (o) professora (or) e a participação ativa dos estudantes.

Figura 5. Sugestão de atividades que podem ser exploradas em cada etapa do processo investigativo.



Diante do exposto, o processo investigativo é a principal estratégia para desenvolver as habilidades que compõem o quadro organizador deste componente curricular.

1.2.6 Geografia

A continuidade do processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento biopsicossocial das crianças, especialmente nas etapas iniciais de ensino, é de extrema importância, sobretudo durante a alfabetização e letramento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Portanto, a BNCC (Brasil, 2018) recomenda que se dê continuidade ao que as crianças aprenderam na Educação Infantil em relação ao desenvolvimento do raciocínio geográfico, o qual envolve a capacidade de exercitar o pensamento espacial para compreender os aspectos fundamentais da realidade. Espera-se que, ao final do ciclo de alfabetização, as crianças sejam capazes de responder a algumas questões, como: "Onde se localiza? Por que se localiza? Como se distribui? [...]. Essas perguntas estimulam a refletirem sobre a localização de objetos e pessoas no mundo, permitindo que compreendam o seu lugar no mundo" (Brasil, 2018, p. 367).

É importante destacar que o ensino e a aprendizagem do componente curricular de Geografia no CSA visam trabalhar noções dos saberes do espaço geográfico. Nesse contexto, é necessário articular esses saberes de forma interdisciplinar, considerando o nível de complexidade adequado a cada faixa etária, conjuntamente com outros saberes das diversas áreas do conhecimento/componentes curriculares, a fim de promover a alfabetização e letramento das crianças.

1.2.7 História

O componente curricular de História, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tem como objetivo desenvolver a compreensão dos educandos sobre os significados de objetos e lugares em diferentes circunstâncias, incluindo temporalidades, movimento das pessoas, saberes, entre outros. Isso é alcançado por meio de hipóteses que se fundamentam em diversas perguntas. Não se trata apenas de lembrar marcos de memória, mas também de explorar as várias formas narrativas, ambas expressões do tempo, caráter social e prática da produção do conhecimento histórico. É um diálogo com o tempo atual da criança, começando com a construção de sua própria identidade para depois ampliar o conhecimento em relação aos outros, que podem ser semelhantes ou diferentes (Brasil, 2018).

As(os) professoras (es) devem considerar diversas fontes materiais e imateriais, bem como registros e vestígios de diferentes naturezas, como mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc., que possam facilitar a compreensão ao estabelecer a relação entre tempo e espaço nas relações sociais em que esses elementos foram gerados, estimulando, assim, o pensamento crítico.

Ressalta-se que as etapas do processo de ensino-aprendizagem são ajustadas de acordo com o nível de complexidade em que a criança está matriculada. É recomendado que, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, esse processo ocorra de forma interdisciplinar, incorporando outros conhecimentos dos componentes curriculares pertencentes às diversas áreas do conhecimento, com o propósito de desenvolver as competências específicas de acordo com a faixa etária do estudante.

3 MONITORAMENTO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO

O Ciclo sequencial da alfabetização propõe que o processo de avaliação seja através do monitoramento da aprendizagem, por diagnósticos, visando acompanhar o desenvolvimento das habilidades de cada estudante de forma individualizada, na perspectiva de que a (o) professora (o) conheça o estágio de desenvolvimento para intervir de modo assertivo para que todos avancem.

Esse processo de monitoramento se baseia em três pilares:

1) **Observação atenta e contínua:** manter um registro das observações sobre o desempenho dos estudantes. Isso inclui comportamentos, expressões visuais, níveis de engajamento e outras observações relevantes. Esse registro possibilita que o docente acompanhe o progresso de cada estudante e identifique suas necessidades individuais ao longo do processo de alfabetização.

2) **Escuta sensível e reflexiva:** criar momentos de escuta sensível e reflexiva com os estudantes. Isso envolve discutir as anotações das observações e identificar os progressos e desafios que cada estudante enfrenta em relação aos objetivos de aprendizagem da alfabetização.

3) **Instrumentos de diagnóstico:** criar instrumentos de diagnóstico, com base nos indicadores de monitoramento da aprendizagem de cada componente curricular, que podem incluir perguntas objetivas, mas também devem abranger questões abertas que estimulem a reflexão e expressão do pensamento. Se, mesmo após as intervenções, as dificuldades

persistirem, é importante envolver as famílias e repensar as atividades de intervenção que impulsionem a aprendizagem e o desempenho dos estudantes.

Os resultados do monitoramento da aprendizagem, com base nos três pilares mencionados, devem ser registrados bimestralmente no Sistema de Gestão Escolar (Sige) pela(o) professora(or) da turma na Unidade Educacional; permitindo um acompanhamento eficiente do progresso de cada estudante, adaptando as práticas pedagógicas às necessidades individuais.

Os relatórios gerados no sistema, a partir da realização das observações individuais, permitem saber quais aspectos do processo de escrita e de leitura a criança já domina e quais estão em evolução, tanto para sequência nos estudos na própria unidade escolar quanto para estudantes em processo de transferência entre as redes e/ou unidades escolares, conforme orienta a legislação educacional do CSA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 01, unidade 02/ MEC, 2012.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: planejando a alfabetização: integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos e sequências didáticas: ano 01, unidade 06/ MEC, 2012.

BRASIL, Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa, MEC/Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2012.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PALMAS, **Documento Preliminar do Componente Curricular da Alfabetização de Língua Portuguesa**, Secretaria Municipal da Educação/Diretoria do Ensino Fundamental, 2023.

PALMAS, **Documento Preliminar da Alfabetização e Letramento - Componente Curricular de Arte**, Secretaria Municipal da Educação/Diretoria do Ensino Fundamental, 2023.

PALMAS, **Documento Preliminar da Alfabetização do Componente Curricular de Educação Física**, Secretaria Municipal da Educação/Diretoria do Ensino Fundamental, 2023.

PALMAS, **Documento Preliminar da Alfabetização do Componente Curricular de Matemática**, Secretaria Municipal da Educação/Diretoria do Ensino Fundamental, 2023.

PALMAS, **Documento Preliminar da Alfabetização do Componente Curricular de Ciências**, Secretaria Municipal da Educação/Diretoria do Ensino Fundamental, 2023.

PALMAS, **Documento Preliminar do Componente Curricular da Alfabetização de Ciências Humanas (história e Geografia)**, Secretaria Municipal da Educação/Diretoria do Ensino Fundamental, 2023.

TOCANTINS, **Documento Curricular do Tocantins**, Área de Conhecimento de Linguagens, 2019.

TOCANTINS, **Documento Curricular do Tocantins**, Área de Conhecimento de Ciências da Natureza e Matemática, 2019.

TOCANTINS, **Documento Curricular do Tocantins**, Área de Conhecimento de Ciências Humanas, 2019.

SILVA, W. R.; DELFINO, J. S. **Letramentos familiares na política de alfabetização**, 2021, disponível em <https://doi.org/10.47249/rba2021450> acesso em 07 set. 2023.

SOARES, Magda, **Alfabetização: a questão dos métodos**, 5ª ed. 11 reimpr. – Belo Horizonte: Autêntica, 2021 [2016].

SOARES, Magda, **Alfaletrar: Toda Criança pode aprender a Ler e a Escrever**, Editora Contexto, 2020.