

[MANUAL DO
PROFESSOR]

LAERCIO FURQUIM JR.
EDILSON ADÃO

A CONQUISTA

GEOGRAFIA

Ensino Fundamental - Anos Iniciais
Componente: Geografia

1

CÓDIGO DA COLEÇÃO
0132P230102000050
PNLD 2023 • OBJETO 1
Material de divulgação
Versão submetida à avaliação

FTD

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

A CONQUISTA

GEOGRAFIA

Ensino Fundamental - Anos Iniciais
Componente: Geografia



「MANUAL DO
PROFESSOR」

LAERCIO FURQUIM JUNIOR

MESTRE EM CIÊNCIAS (ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: GEOGRAFIA HUMANA) PELA FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO.

BACHAREL E LICENCIADO EM GEOGRAFIA PELA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO.

PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO.

EDILSON ADÃO CÂNDIDO DA SILVA

DOCTORANDO EM GEOGRAFIA (ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ANÁLISE AMBIENTAL E DINÂMICA TERRITORIAL) PELO INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS DA UNICAMP.

MESTRE EM CIÊNCIAS (ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: GEOGRAFIA HUMANA) PELA FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO.

BACHAREL E LICENCIADO EM GEOGRAFIA PELA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO.

PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO E SUPERIOR.



A Conquista – Geografia – 1º ano (Ensino Fundamental – Anos Iniciais)
Copyright © Laercio Furquim Junior, Edilson Adão Cândido da Silva, 2021

Direção-geral Ricardo Tavares de Oliveira
Direção editorial adjunta Luiz Tonolli
Gerência editorial Natalia Taccetti
Edição Francisca Edilania de Brito Rodrigues (coord.)
 Aroldo Gomes Araujo, Lucas Abrami
Preparação e revisão de textos Viviam Moreira (sup.)
 Fernando Cardoso, Paulo José Andrade
Gerência de produção e arte Ricardo Borges
Design Daniela Máximo (coord.)
 Bruno Attili, Carolina Ferreira, Juliana Carvalho (capa)
Imagem de capa Thamires Paredes
Arte e Produção Vinicius Fernandes dos Santos (sup.)
 Juliana Signal, Jacqueline Nataly Ortolan (assist.), Marcelo dos Santos Saccomann (assist.)
Diagramação FyB - Arquitetura e Design
Coordenação de imagens e textos Elaine Bueno Koga
Licenciamento de textos Érica Brambila, Bárbara Clara (assist.)
Iconografia Jonathan Santos, Ana Isabela Pithan Maraschin (trat. imagens)
Ilustrações Alex Rodrigues, David/Giz de Cera, Eduardo Souza, Edson Faria, Fábio Eugenio,
 Ilustra Cartoon, Ilê Comunicação, Leninha Lacerda, Lima, Luiz Lentini, Marcos de Mello,
 Romont Willy, Sílvia Otofui, Tel Coelho/ Giz de Cera

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Furquim Junior, Laercio
 A conquista : geografia : 1º ano : ensino
 fundamental : anos iniciais / Laercio Furquim Junior,
 Edilson Adão Cândido da Silva. -- 1. ed. --
 São Paulo : FTD, 2021.

Componente: Geografia.
 ISBN 978-65-5742-579-4 (aluno – impresso)
 ISBN 978-65-5742-580-0 (professor – impresso)
 ISBN 978-65-5742-589-3 (aluno digital – em html)
 ISBN 978-65-5742-590-9 (professor digital – em html)

1. Geografia (Ensino fundamental) I. Silva,
 Edilson Adão Cândido da. II. Título.

21-72451 CDD-372.891

Índices para catálogo sistemático:

1. Geografia : Ensino fundamental 372.891
 Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Reprodução proibida: Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610
 de 19 de fevereiro de 1998. Todos os direitos reservados à

EDITORA FTD.
 Rua Rui Barbosa, 156 – Bela Vista – São Paulo – SP
 CEP 01326-010 – Tel. 0800 772 2300
 Caixa Postal 65149 – CEP da Caixa Postal 01390-970
 www.ftd.com.br
 central.relacionamento@ftd.com.br

Em respeito ao meio ambiente, as folhas deste
 livro foram produzidas com fibras obtidas de
 árvores de florestas plantadas, com origem
 certificada.

Impresso no Parque Gráfico da Editora FTD
 CNPJ 61.186.490/0016-33
 Avenida Antonio Bardella, 300
 Guarulhos-SP – CEP 07220-020
 Tel. (11) 3545-8600 e Fax (11) 2412-5375

APRESENTAÇÃO

Prezado professor

É com muita alegria que apresentamos nossa obra. Esperamos que ela possa auxiliá-lo na empreitada de sua magnífica profissão. Nós, os autores e a equipe editorial, nos dedicamos muito para levar até você uma obra completa de Geografia. Esperamos que, com ela, você e seus estudantes viajem por lugares, paisagens, regiões e territórios do Brasil e do mundo.

Criada para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a obra foi idealizada pensando nessa importante etapa em que as crianças passam a viver mudanças decisivas em sua formação e na relação com o mundo. Nesse sentido, a obra se propõe a subsidiar seu trabalho em sala de aula em um momento no qual a educação brasileira assiste à consolidação de seu último movimento por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O conteúdo da obra, as atividades e todas as perspectivas de aprendizagem foram produzidos sob o prisma desse documento, suas competências e habilidades, subsidiado, igualmente, pelo mais novo componente normativo do Ensino Fundamental: a Política Nacional de Alfabetização (PNA), utilizada na composição da coleção.

Este Manual do Professor circunscreve-se como um auxílio no uso da coleção, permitindo-lhe explorar todas as possibilidades contidas no Livro do Estudante. O referencial teórico da obra, que está em sintonia com as categorias analíticas abordadas na BNCC (lugar, paisagem, território, região, natureza), está ancorado em uma premissa básica: o espaço geográfico como objeto maior de estudo da Geografia.

Não temos dúvidas de que, pelos caminhos da Geografia, será possível melhor entender o mundo e, assim, contribuir para que formemos cidadãos conscientes que ajudarão a construir uma sociedade mais justa.

Com carinho,

Os autores.

SUMÁRIO

1. ORIENTAÇÕES GERAIS	V
1.1 Educação brasileira e as regras normativas.....	V
1.2 Transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e o contato com a Geografia	VII
1.3 BNCC, PNA e Geografia	VIII
1.4 Pressupostos teórico-metodológicos	XI
1.5 Proposta pedagógica.....	XVI
1.6 Avaliação	XVIII
2. QUADRO PROGRAMÁTICO	XX
3. EVOLUÇÃO SEQUENCIAL DOS CONTEÚDOS DO 1º ANO	XXII
Planejamento bimestral e semanal.....	XXII
4. MONITORAMENTO DA APRENDIZAGEM	XXV
Você já viu • Avaliação diagnóstica	XXV
Vamos recordar? • Avaliações de processo.....	XXVI
O que aprendi neste ano? • Avaliação de resultado	XXX
5. TEXTOS PARA REFLEXÃO	XXXI
6. REFERÊNCIAS CONSULTADAS E COMENTADAS	XL
Sugestões de leitura para o professor	XLIV
7. CONHEÇA SEU MANUAL	XLVI
8. ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS PARA O 1º ANO	1
Você já viu	6
Unidade 1 • Direitos	8
Unidade 2 • Brincar	28
Unidade 3 • Nossos lugares de vivência	52
Unidade 4 • Ritmos da Natureza	72
O que aprendi neste ano?	90

1

ORIENTAÇÕES GERAIS

1.1. EDUCAÇÃO BRASILEIRA E AS REGRAS NORMATIVAS

A história da educação e da alfabetização brasileira é permeada por avanços e transformações que vêm se aprimorando desde a década de 1930, momento em que uma ruptura política pautada pela queda da oligarquia cafeeira e pela ascensão de uma emergente burguesia industrial reconfigurou o cenário da educação escolar brasileira. Desde então, um conjunto de normas e condutas educacionais foi se alternando.

Ao longo desse período que se constitui de quase um século, uma normatização oficial configurou-se e compôs-se frequentemente em busca do aprimoramento escolar. Assim, nesta terceira década do século XXI, uma nova geração de livros didáticos chega ao professor com as normas e regras que regem a educação brasileira e que lastream esta coleção. Portanto, ela está ancorada, entre outros, em dois documentos oficiais balizadores que normatizam nossa educação: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, e a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.

Sabemos que a educação brasileira se divide em Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica, por sua vez, divide-se em Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio. Desde 2006, a Lei Federal nº 11.274 incidiu em nossa seara mais específica, o Ensino Fundamental, convertendo-o de oito para nove anos. Aqui apresentamos, de maneira genérica, uma ideia da estruturação oficial do ensino brasileiro e como o Ensino Fundamental (anos iniciais) se insere nesse conjunto da educação.

Faz-se necessário termos ao menos alguma dimensão das regras normativas da educação brasileira para, na condição de professores, estarmos cientes da condução adequada de nosso trabalho pedagógico. A normatização incide nas práticas pedagógicas. A recente regulamentação oficial pautada pela BNCC e pela PNA, somada às já consolidadas Diretrizes Curriculares Nacionais, assim como à nossa lei maior da educação, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), determina, na prática, boa parte do ensino brasileiro e o cotidiano da sala de aula. De acordo com o documento da PNA lançado em 2019, esses são os principais marcos históricos e normativos recentes, momentos importantes da educação brasileira:



LINHA DO TEMPO

MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS

O relatório **Alfabetização Infantil: os novos caminhos**, elaborado por um grupo de eminentes cientistas a pedido da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, chega à conclusão de que as políticas e as práticas de alfabetização de crianças no Brasil, bem como os currículos de formação e capacitação de professores alfabetizadores, não acompanharam a evolução científica e metodológica ocorrida em todo o mundo.



A linha do tempo não está em escala.

Fonte: Brasil, MEC, Secretaria de Alfabetização. **PNA, Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, MEC Secretaria de Alfabetização, 2019, p. 15.

1.2.

TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS) E O CONTATO COM A GEOGRAFIA

Dos cinco anos que compõem os anos iniciais do Ensino Fundamental, os dois primeiros referem-se à consolidação do processo de alfabetização da criança. O primeiro ano, em especial, configura-se como uma transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental são impactantes para as crianças, pois elas estão vivenciando uma fase de transição, com importantes transformações em seu processo de desenvolvimento cognitivo. Esse é um dos momentos em que se ampliam experiências para o aprimoramento da oralidade, dos processos de percepção, compreensão e de visão do mundo à sua volta.

No Ensino Fundamental, durante o processo de alfabetização, os componentes curriculares são apresentados aos estudantes de modo mais sistemático. A Geografia é a disciplina que pode contribuir para a apresentação do mundo aos estudantes.

É nessa etapa do aprendizado que novas relações com o mundo e com a sociedade são desenvolvidas. Uma diversidade de situações e conceitos proporciona argumentações mais elaboradas, entre outras descobertas aos estudantes. O convívio com esse mundo de descobertas deve estimular o pensamento e fortalecer as habilidades de questionamento, de produções culturais e do uso da tecnologia, ampliando o horizonte de conhecimento e o discernimento de si mesmo, da natureza e da sociedade. A Geografia é peça-chave nessa fase do universo infantil.

As ciências humanas, em geral, e o ensino de Geografia, em particular, têm muito a contribuir para o desenvolvimento dos estudantes, principalmente no que diz respeito à apreensão das noções de espaço e tempo (relacionadas às dinâmicas e às transformações espaciais), à construção da identidade, à compreensão de suas vivências cotidianas etc.

No texto a seguir, a professora Helena Copetti Callai destaca, em linhas gerais, os objetivos da Geografia na escola e, também, no processo de alfabetização.

Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades. Em linhas gerais, esse é o papel da geografia na escola. Refletir sobre as possibilidades que representa, no processo de alfabetização, o ensino de geografia passa a ser importante para quem quer pensar, entender e propor a geografia como um componente curricular significativo. Presente em toda a educação básica, mais do que a definição dos conteúdos com que trabalha, é fundamental que se tenha clareza do que se pretende com o ensino de geografia, de quais objetivos lhe cabem. (CALLAI, 2005, p. 229)

Entendemos que será na composição com outros saberes que a Geografia contribuirá de maneira decisiva, já que a responsabilidade nesse percurso se deve a um conjunto de componentes, em especial a Língua Portuguesa. Por meio de vivências, atividades e diferentes recursos didáticos, a Geografia tem a meta de instrumentalizar as crianças para que compreendam, gradativamente, a dinâmica entre sociedade e natureza e a aprendizagem espacial. Além disso, todo o percurso no Ensino Fundamental contribui para o enriquecimento do vocabulário do estudante.

A percepção do lugar, a observação da paisagem, da natureza, os primeiros mapeamentos e outros elementos são ferramentas que ajudam a instrumentalizar o processo de aproximação e de compreensão gradativa do espaço geográfico. Nesse percurso, nos primeiros volumes, são enfatizados os lugares de vivência e a ideia de pertencimento, a loca-

lização espacial, a educação cartográfica e a convivência social nas mais variadas situações. Gradativamente, amplia-se a escala da análise e abordam-se os conceitos de paisagem, de território e região, assim como o estudo do urbano e rural, e a interligação entre campo e cidade, conjuntos espaciais distintos, mas cada vez mais integrados. Trata-se de um caminho a ser percorrido em direção ao domínio dos conhecimentos geográficos e de seus conceitos basilares.

Os diversos documentos oficiais produzidos ao longo dos últimos anos enfatizam, em vários momentos, os procedimentos de análise geográfica no Ensino Fundamental. O que percebemos é que, no processo de desenvolvimento da formação normativa da educação brasileira, os documentos, em muitos pontos, se justapõem; não são excludentes entre si.

Novos parâmetros, diretrizes, documentos alternaram-se nas últimas décadas, mas a linha teórico-metodológica da ciência geográfica e sua aplicação ao ensino foram mantidas ou aprofundadas, nunca excludentes com a história do pensamento geográfico. É na totalidade dessa contribuição teórica que buscamos trilhar nossa proposta metodológica para a coleção que ora apresentamos, para que o estudante aprenda a raciocinar geograficamente e a pensar espacialmente e comece a criar condições de iniciar o processo de compreensão do espaço geográfico.

Não obstante essas premissas, os diversos documentos oficiais, em especial a BNCC, esclarecem que uma obra didática deve propiciar condições para a busca de uma formação cidadã, estimulando os estudantes a se posicionarem criticamente frente aos dilemas da sociedade, das novas tecnologias e do ambiente. Este é o propósito central desta obra: por meio de conceitos e temas da Geografia e de uma linguagem acessível à compreensão, buscamos oferecer ao estudante os elementos necessários para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

1.3. BNCC, PNA E GEOGRAFIA

Em 2018, foi homologado o documento que rege a educação básica brasileira: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento normativo vem no esteio da renovação de normas educacionais brasileiras e está previsto na Lei de Diretrizes e Bases, a lei maior da educação brasileira, assim como nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Ele tem um propósito bem específico: “Define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...] que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 7). E lembramos: essa coleção foi essencialmente balizada pela BNCC e pela PNA, somadas a outros documentos normativos.

De acordo com o documento oficial, a BNCC é “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2018, p. 8), na perspectiva de garantir um currículo mínimo nacional e garantir o direito à educação de todas as crianças e jovens do país. Convém lembrar que a BNCC surge em consonância com os propósitos defendidos e preconizados pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

A Base faz uma referência direta à desigualdade brasileira e vê a educação como uma ferramenta para intervir nessa realidade por meio daquilo que designou chamar de **equidade na educação**, sem, no entanto, considerar a ideia de currículo único como caminho para guiar a educação, visto o Brasil se tratar de um país com grande diversidade regional. Logo, a Base Nacional Comum Curricular não é o estabelecimento de um currículo oficial nacional, mas, sim, uma fonte indicativa dos conhecimentos, competências e habilidades que se espera que os estudantes desenvolvam.

A busca por uma sociedade mais justa e o combate à desigualdade devem levar em consideração a equidade na educação, e isso certamente passa por decisões curriculares e pedagógicas em âmbito local e regional. Tais iniciativas devem considerar necessidades e interesses dos estudantes. Nesse sentido, a função da BNCC seria o intercâmbio entre uma proposta curricular genérica com os currículos de caráter específico, observadas as especificidades locais e regionais.

Em que pese considerarmos intensamente em nossa obra as diretrizes da BNCC, e mesmo neste **Manual**, faz-se necessário salientar, como lembra o sociólogo Michael Young (2014, p. 192), que não é possível considerar uma reflexão sobre currículo dissociada de uma teoria do conhecimento. Assim, uma política pública para a educação definidora de uma estrutura curricular nacional deve levar em conta toda uma “teoria do currículo” e ponderar quais as implicações de uma regulamentação oficial, em nosso caso, sobretudo nas ciências humanas e mais precisamente na disciplina de

Geografia. Quais semelhanças e diferenças a BNCC guarda com as políticas educacionais anteriores? Quais são seus impactos na educação e, particularmente, no ensino de Geografia? São indagações com as quais nos deparamos no transcorrer da produção desta coleção e que buscamos solucionar ou debater e compartilhar com o colega professor.

Desde os anos 1990, vem ocorrendo um processo contínuo de renovação da educação brasileira. Esse processo coincide com a renovação da própria Geografia como ciência e como disciplina escolar iniciada dez anos antes. Tal renovação epistemológica da Geografia refletiu-se intensamente nas propostas dos livros didáticos na educação básica. Percebe-se, então, no caso particular de Geografia, um processo paralelo e complementar de renovação epistemológica e pedagógica.

A década de 1990 foi marcada pelo surgimento de novos planos orientadores de critérios para a elaboração de livros didáticos, considerando não só os conteúdos conceituais isoladamente, mas interagindo com atividades que contemplassem conteúdos procedimentais e atitudinais e propostas de inter e multidisciplinaridade. Novas visões de currículo estavam em debate. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino de Geografia orientaram uma abordagem atrelada à realidade da era da informação, com conceitos e abordagens temáticas atualizadas, considerando aspectos físicos, culturais, étnicos, religiosos, políticos, sociais e econômicos em sua complexidade e sua totalidade. Buscava erradicar métodos geográficos que não mais davam conta da realidade, conforme apontavam os novos rumos da ciência geográfica.

Como antecipamos, os dois primeiros anos do Ensino Fundamental configuram-se como transição entre a Educação Infantil e a nova etapa. Dessa feita, outro documento normativo subsidiário para o embasamento de nossas diretrizes pedagógicas nos anos iniciais foi a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Esse documento normativo publicado em 2019 por meio do Decreto nº 9.765/2019 trouxe novas diretrizes ao processo de alfabetização e à Educação Infantil, sendo possibilitado, igualmente, o uso em maior peso nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Entre as inovações trazidas, a PNA instituiu a utilização do termo “literacia”, segundo o documento, conceito mais amplo que compreende o que se entende por “alfabetização”, sendo esse um dos pontos centrais da nova perspectiva de alfabetização proposto, como torna claro o documento:

A palavra alfabetização é muitas vezes usada de modo impreciso, resultando confusão pedagógica e didática, dificuldade de diálogo entre as pessoas envolvidas na educação, além de desconhecimento para os pais, que muitas vezes acreditam que seus filhos foram alfabetizados, quando, na verdade, mal sabem ler palavras. A PNA, com base na ciência cognitiva da leitura, define **alfabetização** como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético.

[...] quando se ensina a ler e a escrever em um sistema alfabético, o que se ensina é um modo de representação gráfica que representa sons por meio de letras (MORAIS, 2014). Logo, num sistema de escrita que não seja alfabético (como o ideográfico, usado na China e no Japão), somente se pode falar de alfabetização por analogia; com mais propriedade se há de falar em **literacia**, que consiste no ensino e na aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita, independentemente do sistema de escrita utilizado. (BRASIL, 2019, p. 18)

Nesta coleção que ora apresentamos, os componentes essenciais da literacia fazem-se presentes ao longo de todos os volumes, inseridos no contexto geográfico que está sendo trabalhado. Entendemos esse processo como natural e orgânico, pois a construção do conhecimento geográfico pelos estudantes demanda, entre outros fatores, uma compreensão de texto competente, uma leitura oral fluente e uma produção de escrita sólida o suficiente para comunicar os pensamentos geográficos que se formam ao longo do percurso escolar. Desse modo, o desenvolvimento dos componentes essenciais da literacia torna-se uma necessidade fundamental para o pleno exercício da Geografia pelos estudantes. Além da compreensão de texto, da fluência em leitura oral e da produção de escrita, a coleção tem a preocupação com o desenvolvimento gradual, porém contínuo, do vocabulário da criança. O do-

cumento da PNA afirma em diversos momentos a necessidade de os componentes curriculares participarem ao lado da Língua Portuguesa desse processo. Efetivamente, a Geografia contribui com essa demanda na formação do estudante ao apresentar, definir e conceituar uma infinidade de termos geográficos que vão compondo gradativamente o repertório do estudante ao longo dos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse repertório mais amplo oferece condições para aprimorar a compreensão leitora de textos mais complexos e auxilia os estudantes a comunicar seus raciocínios geográficos de maneira mais eficaz.

A PNA traz, igualmente, o conceito de “literacia familiar”, que consiste no aprendizado e no aperfeiçoamento da leitura e da escrita da criança em ambiente junto à família. Nesse sentido, são propostas atividades a serem realizadas em casa e que envolvem os adultos presentes no ambiente familiar das crianças. A exposição aos diferentes elementos da literacia em ambientes externos à escola, especialmente em suas próprias casas, atribui maior significado e relevância à leitura e à escrita por parte das crianças, pois passa a associar a literacia a diferentes contextos, estabelecendo novos laços familiares que incluem os textos escritos em seu cotidiano.

Assim, os componentes de literacia estão presentes em todos os livros da obra, sendo as ocorrências indicadas ao professor ao longo dos volumes de maneira orientada, objetiva e sistêmica. Essa preocupação também está presente em relação a outro conceito inovador trazido pela PNA, a numeracia, que diz respeito às habilidades de Matemática que possibilitam resolver problemas da vida cotidiana e lidar com informações matemáticas. Ao longo da obra, os elementos essenciais da numeracia são trabalhados, como noções de números e operações, de posições e medidas, de geometria, de raciocínio lógico e de probabilidade e estatística.



1.4. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A Geografia tem no espaço geográfico seu objeto de estudo. Essa é a perspectiva teórica que orienta esta coleção. Contudo, o que parece ser uma simples afirmação requer na realidade maior atenção, pois não é simples a tarefa de definir espaço geográfico.

É reconhecido o esforço de ilustres geógrafos acadêmicos nessa seara e em levar adiante um forte empenho no campo da teorização do tema. Cumpre à Geografia escolar traduzir para os anos iniciais do Ensino Fundamental essa profundidade teórica, adaptando-a à realidade dessa esfera do ensino e obedecendo às respectivas escalas do conhecimento: do acolhimento de seu lugar para a dimensão do mundo, sempre numa gradação escalar e cautelosa, respeitando-se as respectivas faixas etárias. Tal desígnio exige forte pluralismo e ecletismo do conhecimento e, por isso mesmo, exige do professor generalista um maior contato com certas categorias do espaço geográfico que apresentaremos a seguir.

Um dos caminhos para compreender o conceito de espaço geográfico é trabalhar com a inseparabilidade, nos dizeres do geógrafo Milton Santos (1996, p. 81), entre sistemas de objetos e sistemas de ações ou, em uma analogia mais direta, a inseparabilidade entre natureza e sociedade. A compreensão do espaço só será possível considerando a integração desses dois elementos que requerem uma explicação conjunta (SANTOS, 1994, p. 90). Nessa concepção, a não ser de maneira analítica, não se separa o natural do artificial ou o natural do político. No atual estágio em que vivemos, o ritmo de transformação da natureza é cada vez mais intenso. Portanto, as ações humanas vão adquirindo cada vez mais importância e amplitude na constante dinâmica de construção, organização e produção do espaço geográfico. Para Milton Santos:

O espaço é, hoje, um sistema de objetos cada vez mais artificiais, povoados por sistemas de ações igualmente imbuídos de artificialidade, e cada vez mais tendentes a fins estranhos ao lugar e a seus habitantes. Neste nosso mundo se estabelece, por isso mesmo, um novo sistema da natureza. (SANTOS, 1994, p. 90)

Assim, no transcorrer da obra, gradativa e cotidianamente os estudantes serão orientados pelo professor em seu processo de construção do conhecimento a aprender sobre o espaço geográfico dentro de uma perspectiva da totalidade e da integração. Isso porque vivemos em um mundo em que não mais se distingue claramente aquilo que foi construído pela natureza das obras da sociedade ou “onde termina o puramente técnico e onde começa o puramente social” (SANTOS, 1996, p. 81-82).

Categorias de análise do espaço geográfico igualmente são motivos de discussão teórica. São conceitos da Geografia que aparecem frequentemente no transcorrer de nossa obra. Portanto, o professor precisa ter claro que os conceitos de **paisagem, lugar, território, região e natureza**, destacados pela BNCC, não são em si propriamente o espaço geográfico, mas a ele se circunscrevem.

Concebido como uma totalidade dinâmica, em permanente mutação, determinada pelas interações entre a sociedade e a natureza, mediada pelo trabalho social, o espaço geográfico requer que a compreensão por parte dos estudantes seja realizada por meio da construção de conceitos, como os de lugar, paisagem, território, região e natureza.

A aprendizagem dos conceitos envolve operar com símbolos, ideias, imagens e princípios que permitirão aos estudantes desenvolver o pensamento espacial e o raciocínio geográfico. É esse “olhar geográfico” que subsidia a construção de explicações sobre a espacialidade dos fenômenos.

Segundo a professora Lana de Souza Cavalcanti (2013, p. 90), “os conceitos são ferramentas culturais que representam mentalmente um objeto, ajudam a dar sentido àquilo que se vê e se percebe”. Ressaltamos que o trabalho com os conceitos destacados acontece no transcorrer da coleção e de modo integrado e por aproximações sucessivas no transcorrer dos encaminhamentos didáticos. Conteúdos, seções, exercícios e demais elementos dos livros são os álibis que viabilizam a construção dos conceitos que destacamos a seguir.

► LUGAR

A dimensão teórica **lugar** perpassa por toda a obra, mas se encontra presente, especialmente, nos dois primeiros volumes. É crucial que o colega professor entenda que o conceito de lugar está indissociavelmente ligado à identidade, à singularidade e ao sincronismo do indivíduo com seu “pedaço” do território. Em uma reflexão teórica acerca desse sincronismo entre o lugar e a vida, a geógrafa Doreen Massey elucida:

Reserve alguns minutos para evocar um lugar que seja, ou tenha sido, particularmente significativo para você de alguma forma. Descreva-o para si mesmo e pense em por que ele é tão importante para você. Tome algumas notas, ou talvez colete algumas fotografias que o façam lembrar, ou peça a si mesmo uma peça musical que lhe traz à mente. [...] (MASSEY, 1995, p. 88, tradução nossa)

É essa identidade retratada por Massey que conduz à compreensão do conceito na ciência geográfica, àquele fragmento do território em que o indivíduo se identifica e se sente acolhido que buscamos atender ao discutir o lugar. É tal percepção que a obra busca transmitir ao explorar momentos especiais do aprendizado em que a criança se depara perceptivamente com momentos que constituem seu acolhimento na moradia, no lar, na rua, no bairro e na escola, entre outros. Essa foi uma preocupação central e constante em nossa obra.

Desse modo, o lugar corresponde a uma forte apropriação do espaço vivido, o espaço onde a vida e as relações acontecem; a vivência se configura no lugar. As crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental certamente se identificarão com seu lugar, principalmente por meio de encaminhamentos lúdicos.

Contudo, se é no lugar onde as relações acontecem, vale ressaltar que, com isso, não afirmamos que o conceito de lugar seja entendido de maneira que o isole do mundo. Também é nas relações com outras escalas geográficas que ele pode ser definido. Segundo Milton Santos e outros:

[...] define-se o lugar como a extensão do acontecer solidário e [...]

É pelo lugar que revemos o mundo e ajustamos nossa interpretação, pois nele o recôndito, o permanente, o real triunfam, afinal, sobre o movimento, o passageiro, o imposto de fora. (SANTOS *et al.*, 1993, p. 20)

Em nossa obra, principalmente nos primeiros volumes, buscamos incluir objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que propiciem aos estudantes a construção do conceito de lugar.

► PAISAGEM

Entre os pilares essenciais de sustentação teórico-metodológica da Geografia considerada nesta coleção, a paisagem é outro conceito-chave. Trata-se, igualmente, de uma dimensão do espaço geográfico, circunscrita àquilo que a visão e os outros sentidos alcançam. Conceito indissociavelmente ligado à Geografia cultural e que explora a dimensão da percepção sensitiva espacial, a paisagem não é uma categoria exclusiva da Geografia, mas a ela pertence. Assim, o conceito de paisagem é tratado nesta obra sob diferentes prismas.

Ao entendermos que a paisagem é abarcada pelo campo da visão, entendemos que, do ponto de vista didático voltado à educação geográfica, podemos estender seus estudos ao campo das percepções.

Assim, aqueles sujeitos desprovidos do pleno sentido da visão também podem ter condições de se apropriar de uma etapa da aprendizagem do espaço geográfico por meio dessa dimensão. Pelos sentidos da percepção, essas pessoas podem identificar elementos que os levem a ter condições de, no campo da imaginação, da emoção, de funções espaciais, identificar sinais da materialidade e, assim, aprender sobre paisagem.

Milton Santos afirma que paisagem e espaço geográfico não são a mesma coisa, pois a paisagem representa a forma e as heranças ao longo do tempo, aquilo que surge aos nossos olhos e que se cristaliza no espaço geográfico. Já o espaço é a soma disso com a vida, com a ação humana.

Ao tratarmos da paisagem no transcorrer da obra, consideramos frequentemente que ela não se explica por um momento exato, mas, sim, como produto de uma acumulação de tempos passados que se cristaliza no presente. A paisagem é formada por um conjunto de objetos que têm idades diferentes, momentos diferentes (SANTOS, 1988).

Outra importante referência teórica na concepção de paisagem é Carl Sauer, para quem esse conceito é o resultado da ação cultural sobre a paisagem originalmente natural ou uma área composta de uma associação distinta de formas, ao mesmo tempo físicas e culturais. Para ele:

[...] a paisagem não é simplesmente uma cena real vista por um observador. A paisagem geográfica é uma generalização derivada da observação de cenas individuais. [...] O geógrafo pode descrever a paisagem individual como um tipo ou provavelmente uma variante de um tipo, mas ele tem sempre em mente o genérico e procede por comparação. (SAUER, 1998, p. 24)

É dessa maneira que se aborda o conceito de paisagem para identificá-la no espaço urbano. Contudo, propomos o estudo da paisagem também como método inicial de percepção de elementos constituintes e configuradores do espaço geográfico. Desse modo, estudamos a paisagem em situações que refletem organizações espaciais tanto na cidade quanto no campo, aplicando métodos de identificação e, em um movimento processual crescente e inter-relacionado, de seus elementos artificiais e naturais.

Concluimos, portanto, que o conceito apresenta forte diversidade, mas, em comum, o aspecto da sensação genérica que busca o caráter perceptivo daquele fragmento de território e sua individualidade, embora indissociavelmente atrelada a outras “paisagens”.

► TERRITÓRIO

Para a Geografia, o conceito de território vai bem além de algo puramente físico ou meramente econômico; ele é uma categoria analítica dessa ciência, com forte conotação política e atrelado à ideia de poder. Isso é traduzido ao universo infantil por meio de uma linguagem apropriadamente atenta, como ao discutir a extensão e os limites territoriais do Brasil no 4º e no 5º anos.

O território é construído socialmente: seu uso é o que o faz um conceito das ciências humanas, e não ele em si mesmo ou, nos dizeres do geógrafo francês Claude Raffestin (2008), o território é vivido. Realizar a leitura inteligente do mundo é pensar o território, a conexão entre as sociedades, a política, as nações, as relações de poder e, por isso mesmo, se faz indispensável ponderar a grandeza escalar da dimensão espacial em foco. Isso porque todo território é delimitado pelas relações de poder, seja ele um pequeno vilarejo ou um Estado de grandes dimensões. No Ensino Fundamental, entendemos que é na transição do 4º para o 5º ano que, gradativamente, o estudante vai tomando contato com essa realidade didática.

Tal qual os dois conceitos geográficos abordados anteriormente, o território é um termo polissêmico, porém, ao assumir a conotação de apropriação política de uma parte do espaço, afasta-se imediatamente do senso comum de algo puramente físico para assumir uma percepção imediatamente cultural, geográfica, política.

Dominar uma área é exercer o poder, e o território se trata do amálgama dessa ocorrência entre o poder e a sociedade. Guardadas as devidas proporções e considerando a faixa etária que ora focamos, igualmente perpassa pela noção de território e territorialidade a ideia de poder e de posse, tarefa essa que se verificará nos dois últimos volumes da coleção. Quando as crianças estudam o Brasil, identificam suas fronteiras, suas Unidades da Federação, suas divisas e seus limites, deparam-se com relações de poder, de apropriação do território que está definido e delimitado; são os agentes sociais e políticos que interferem no espaço geográfico e determinam o **uso do território**.

Sobre o consenso estabelecido na comunidade geográfica a respeito da indissociável relação com o poder, afirma o geógrafo Rogério Haesbaert:

Território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional “poder político”. Ele diz respeito ao poder no sentido mais explícito, de dominação, quanto ao poder no sentido mais implícito ou simbólico. Lefebvre distingue apropriação de dominação (“posseção”, “propriedade”), o primeiro sendo um processo muito mais simbólico, carregado das marcas do “vivido”, do valor de uso, o segundo mais concreto, funcional e vinculado ao valor de troca. (HAESBAERT, 2007, p. 21)

Logo, o território torna-se uma concepção eminentemente geográfica quando assume uma conotação social e/ou política. Esse conceito da Geografia deve compor o arcabouço didático-pedagógico do aprendizado, respeitando as adaptações necessárias para seu uso no curso escolar e com linguagem acessível à respectiva faixa etária.

► REGIÃO

Para a Geografia, a expressão **região** assume grande importância. O conceito acompanha a disciplina desde os primórdios de sua sistematização no século XIX e, mais que isso, a Geografia Regional sempre foi empregada como a forma mais representativa da Geografia (GEORGE, 1972). Isto não implica dizer que o conceito permaneceu estático ou que haja unanimidade sobre ele; ao contrário, a região renova-se constantemente. Como se renova, igualmente, o território é remodelado, pois regionalizar é recortar, criteriosamente, o território em partes. Em síntese, a região é a parte de um todo geográfico ou, nos dizeres de Pierre George (1972), regionalizar é buscar a personalidade de um fragmento do espaço.

Assim como a paisagem difere de espaço geográfico, o mesmo ocorre com região. Contudo, a renovação teórica ocorrida no corpo da ciência geográfica corrigiu esse desvio conceitual. Foi Pierre George (1972) quem afirmou ser a Geografia Regional a forma mais representativa da ciência geográfica, concentrando todo o poder de síntese e o entendimento de escala na explicação de todo um sistema de relações. A região deriva do espaço geográfico; é a parte de um todo. Criar regiões é criar subespaços considerando a proporção escalar do espaço.

As várias escolas do pensamento geográfico abordaram intensamente a temática regional. No Brasil, um dos principais estudiosos do assunto é Roberto Lobato Corrêa (1990), para quem a “região é considerada uma entidade concreta, resultado de múltiplas determinações, ou seja, da efetivação dos mecanismos de regionalização sobre um quadro territorial já previamente ocupado, caracterizado por uma natureza já transformada, heranças culturais e materiais e determinada estrutura social e seus conflitos” (CORRÊA, 1990, p. 45-46).

Delimitar uma região, no entanto, nem sempre é tarefa fácil, pois implica estabelecer critérios de regionalização, nem sempre consensuais: nada é tão difícil na Geografia como delimitar uma região, estabelecer critérios, impor-lhe limites, buscar a “personalidade” do território (GEORGE, 1972).

Para a abordagem regional nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no entanto, não é exigido dos estudantes o conhecimento técnico dos critérios de regionalização, mas, sim, o reconhecimento de uma região estabelecida, a parte de um todo. Um exemplo comum é a própria abordagem de regionalização brasileira, que, em nossa obra, ocorre no volume quatro. Contudo, a noção regional de um fragmento do espaço é trabalhada ao longo dos anos escolares, obedecendo à evolução gradual do conhecimento e ao respectivo aumento do grau de dificuldade.

► NATUREZA

O conceito de natureza está atrelado à Geografia desde sua constituição. Podemos identificá-lo em Alexander von Humboldt, o pioneiro nos estudos da natureza na Geografia. Tal qual ocorreu com todas as Ciências da Natureza, Humboldt foi notadamente influenciado pela Filosofia naturalista de Immanuel Kant (*naturephilosophie*). A formação naturalista do geógrafo alemão teve efeito decisivo na sistematização da Geografia como ciência e disciplina, pois Humboldt entendia a Geografia como uma ciência de síntese sobre o conhecimento da Terra (MORAES, 1987, p. 47).

Na observação e na percepção da paisagem à qual nossa obra dedica boa parte de seu escopo, o conceito de natureza aparece como retaguarda da percepção da paisagem natural, aquela que propomos introduzir na formação do estudante. Esse é um ensinamento que vem desde os tempos de Humboldt, que acreditava ser a observação da paisagem uma ferramenta de absorção do conhecimento e da educação, aquilo que designava “natureza-paisagem”. Nessa premissa consideramos, portanto, que a natureza é um componente indispensável para a compreensão do objeto máximo da Geografia: o **espaço geográfico**. Assim como não há espaço geográfico sem a sociedade, também não o há sem a natureza. É exatamente a combinação epistemológica desses dois conceitos que compõem a Geografia como ciência, o que, de resto, se confirma na BNCC:

Do mesmo modo, os tempos da natureza não podem ser ignorados, pois marcam a memória da Terra e as transformações naturais que explicam as atuais condições do meio físico natural. Assim, pensar a temporalidade das ações humanas e das sociedades por meio da relação tempo-espaço representa um importante e desafiador processo na aprendizagem de Geografia. (BRASIL, 2018, p. 361)

Nesse diapasão, nossa obra construiu uma interação baseada nessa inseparabilidade entre sociedade e natureza, o amálgama da Geografia. Esta visa a conduzir o processo cognitivo nessa faixa etária de modo que a criança possa perceber como a sociedade intervém na natureza e a transforma, assim como as diversas possibilidades de seu uso, e pesar com responsabilidade os eventuais impactos ambientais das ações humanas na vida cotidiana e na exploração dos recursos naturais. *Grosso modo*, para a Geografia não há natureza sem sociedade ou, nos dizeres de Milton Santos:

Se um lugar não é fisicamente tocado pela força do homem, ele, todavia, é objeto de preocupações e de intenções econômicas ou políticas. Tudo hoje se situa no campo de interesse da história, sendo, desse modo, social. (SANTOS, 1988, p. 23)

1.5.

PROPOSTA PEDAGÓGICA

Partindo do pressuposto de que o espaço geográfico é o objeto máximo de estudo da Geografia traduzida para o universo escolar, esta obra pautou-se por certa diversidade de escolas e pensamentos didático-pedagógicos que a caracterizaram por ampla pluralidade em sua proposta. Assim, ela permeia desde recursos tradicionais da relação ensino-aprendizagem às mais atuais, que apostam na autonomia do estudante. Em diversos momentos, há indicações no MPU para que o professor aguarde a iniciativa dos estudantes durante uma dada atividade para, depois, encaminhar explicações e uma inserção mais assertiva no processo, como a observação prévia de uma paisagem em uma imagem do livro. Qual é a percepção dos estudantes diante de um quadro que contempla a natureza e a ação humana em um acontecimento simultâneo? Como ele sente *a priori* os elementos da paisagem natural? E cultural?

Destarte a descrença na rigidez de uma linha teórica única, esta obra foi inicialmente concebida considerando especialmente fontes, as quais, como sabemos, reorientaram as formas de ver e fazer educação, em que o estudante deixa de ser passivo e mero receptor de conteúdos. Por suas características internas, os encaminhamentos desenvolvidos na obra que ora apresentamos dificilmente poderiam pressupor um estudante passivo.

Lançamos mão de vários recursos, como a apresentação de atividades de conhecimento prévio e questões disparadoras, em grupo, de pesquisa e de estímulo ao pensamento crítico; e do professor como mediador e planejador do processo de condução do conhecimento, considerando os aspectos culturais e os lugares de vivência dos estudantes. No entanto, vale a ressalva de que dificilmente um único método guia uma obra didática, como já apontado anteriormente. Assim, esta obra considera o desenvolvimento ativo do conhecimento, e isso transparece no percurso das atividades, que ora são mais orientadas, ora estimulam mais a autonomia e a construção individual do estudante.

O protagonismo professor-estudante-escola permeia toda nossa coleção, uma vez que essa interação deve sempre ser uma preocupação central na sala de aula e na escola. A busca de estratégias de aprendizagem precisa estar articulada ao processo cognitivo, e o livro didático é parte dessa interação comandada pelo professor. A metodologia utilizada na obra não considera o conhecimento como algo predeterminado. Embora estudiosos afirmem que 50% do aprendizado advenha da hereditariedade, os outros 50% provêm do convívio e do processo pedagógico (MCGUINNES, 2004). Assim, o encaminhamento de uma construção gradual que respeita as etapas cognitivas dos estudantes e os considera sujeitos de sua aprendizagem é fundamental na relação ensino-aprendizagem.

A organização da obra, das seções e das atividades buscou respeitar esses princípios metodológicos e apresentar encaminhamentos que valorizam a busca do conhecimento por parte dos estudantes a partir de vivências e interação.

Nos volumes 1 e 2, há propostas que valorizam o lugar, as vivências cotidianas, o afeto e o lúdico na análise espacial. Nos volumes 3, 4 e 5, há encaminhamentos voltados para a ampliação gradual das escalas de análise e a inclusão de propostas de desenvolvimento de aprendizagem dos conceitos de paisagem, região, território e natureza. Essa evolução acompanha o processo de alfabetização e literacia do estudante; um exemplo é a seção **Meu vocabulário**, que aparece em todas as unidades. Os três últimos volumes também propõem comparações dos fenômenos espaciais considerando-se a analogia e a assimetria dos lugares.

Propostas direcionadas à localização e à orientação espacial permeiam todos os volumes. Dessa maneira, optamos por não explorar a Cartografia isoladamente, mas, sim, integrada a atividades e textos. A nosso ver, o ensino de Cartografia de modo mais detalhado e técnico deve ser abordado nos anos finais do Ensino Fundamental. A educação cartográfica foi prioritariamente expressa por meio de interações espaciais em que se propuseram atividades que visavam a colocar o estudante em contato com técnicas básicas, desde as primeiras

representações espaciais, passando por mapas mentais, elaboração de desenhos de mapas, itinerários, leitura de fotografias aéreas, de imagens de satélites, de plantas, de croquis e de mapas temáticos, sempre buscando estabelecer uma gradação na complexidade cartográfica desde o primeiro até o quinto ano. Sempre que possível, desenvolvemos atividades em consonância com elementos da numeracia, como noções de números e operações, de posição e medidas, de geometria, de raciocínio lógico e de probabilidade e estatística.

Em todos os volumes, há encaminhamentos voltados para o desenvolvimento das competências e habilidades pertinentes ao ensino da Geografia. Também há fidelidade aos principais temas e conceitos do componente, bem como aos diferentes níveis de complexidade.

O rigor didático presente em toda a obra pode ser visto nas páginas de abertura das unidades e dos capítulos. O trabalho com essas páginas estimula a participação dos estudantes por meio de imagens e questionamentos especialmente inseridos para ajudar o professor a conhecer o campo de experiência do grupo. Somente depois desse momento inicial, os livros abordam a temática conceitual envolvida no respectivo tema por meio de propostas de atividades, imagens e textos.

Em grande parte, o encaminhamento metodológico é fruto de uma vivência acadêmica e pedagógica dos autores, que absorveram e participaram da renovação do pensamento geográfico no Brasil nos anos 1990 e do próprio processo de reforma da educação em um híbrido com as determinações da BNCC de 2018 e, mais recentemente, da PNA em 2019. No que diz respeito à Geografia, em muito as orientações do documento da BNCC coincidem com aquilo que pensávamos, exemplificado nessa passagem da BNCC:

Nessa direção, a BNCC está organizada com base nos **principais conceitos** da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o **espaço** seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressam aspectos diferentes do espaço geográfico: **território, lugar, região, natureza e paisagem**.

O conceito de espaço é inseparável do conceito de tempo e ambos precisam ser pensados articuladamente como um processo. Assim como para a História, o tempo é para a Geografia uma construção social, que se associa à memória e às identidades sociais dos sujeitos. Do mesmo modo, os tempos da natureza não podem ser ignorados, pois marcam a memória da Terra e as transformações naturais que explicam as atuais condições do meio físico natural. (BRASIL, 2018, p. 361)



1.6. AVALIAÇÃO

Consideramos a avaliação um processo, ou seja, um ato contínuo. Essa é a premissa que orienta as atividades da obra, considerando o processo de avaliação uma ferramenta de desenvolvimento do aprendizado, que auxilia os estudantes a avançarem no processo cognitivo. Por muito tempo, a avaliação foi entendida como sinônimo de prova. Entretanto, atualmente sabemos que a prova é apenas um dos instrumentos avaliativos, mas não o único.

Olhar para a avaliação por esse viés nos permite considerá-la como ações didáticas que ocorrem em dimensões associadas, que se complementam ao longo do processo de ensino-aprendizagem que pode ser composto de diferentes durações. De maneira criteriosa, a avaliação pode apresentar funções **diagnósticas ou prognósticas** (aplicáveis a qualquer tempo no processo de ensino-aprendizagem); **formativas ou de processo** (aplicadas no centro do processo com propostas de correções de rumos e remediações); e **cumulativas ou de resultados** (recomendadas para o fim do processo da aprendizagem), configurando-se como caminho para o desenvolvimento cognitivo. Assim, contemplamos tanto o processo de aprendizagem como o do ensino.

Nesse contexto, essa coleção priorizou especial atenção ao processo avaliativo. Assim, o início de cada volume apresenta uma avaliação diagnóstica do estudante por meio da seção **Você já viu**. Nela, o professor terá a oportunidade de aferir o conhecimento de seus estudantes diagnosticando o estágio do aprendizado de cada um no desenvolvimento esperado para aquele determinado ano do ensino. Isso é fundamental para o início do ano letivo, e a abertura do volume com esse diagnóstico em muito ajudará o professor.

Obviamente, o processo não se encerra aí e tampouco ficará restrito às avaliações mensais, bimestrais ou trimestrais. Ao contrário: o professor contará, ao longo do volume e das práticas pedagógicas, com uma constante avaliação formativa e de processo de aprendizagem em relação aos conteúdos tratados por meio de momentos pedagógicos. Um exemplo é a seção **Vamos recordar?**, ao final de cada unidade. Outros momentos mais sintéticos de avaliação acontecem ao longo dos capítulos.

Um terceiro momento avaliativo acontece por meio de uma avaliação de resultados e que, nesta coleção, está presente junto à seção **O que aprendi neste ano?**. Nesse momento, parte dos conhecimentos construídos é aferida.

Portanto, a coleção conta com estratégias de avaliação constantes, que visam a monitorar o desempenho do estudante ao longo de todo o ano, e não apenas em momentos estanques. Por meio desses momentos avaliativos distribuídos ao longo do processo de aprendizagem, é possível dar conta de praticamente todo o conteúdo abordado.

O trabalho com a avaliação diagnóstica, por exemplo, pode ser desenvolvido por meio dos questionamentos propostos nas aberturas das unidades e dos capítulos. Sugerimos que, sempre que possível, o professor encaminhe variados instrumentos de avaliação com a perspectiva de orientar e reorientar a relação ensino-aprendizagem.

Para nortear essa perspectiva de acompanhamento do desempenho do estudante, faz-se necessário atentar para as expectativas de aprendizagens, que são traçadas a cada início de volume e estabelecidas para aquele ano letivo. As expectativas são retomadas ao final do volume para averiguar e confirmar se foram alcançadas. A seção **O que aprendi neste ano?** aborda boa parte das expectativas iniciais; é um fórum de orientação para balizar o resultado.

Como entremeio entre as expectativas de aprendizagens do volume, temos, a cada unidade, uma subdivisão desses momentos de acompanhamento: objetivos pedagógicos são propostos na **Introdução à unidade** e, ao final dela, propomos na seção **Conclusão da unidade** o monitoramento da aprendizagem. Na prática, esta é uma análise pormenorizada da avaliação formativa realizada a cada fechamento de unidade.

Temos, portanto, diversos momentos intercalados de uma contínua avaliação processual, distribuídos ao longo do ano. Convém ressaltar, igualmente, que são sugeridas, ao longo desses momentos, estratégias de remediação e de retomada daquilo que, eventualmente, o professor percebeu que não foi bem consolidado, como forma de uma intervenção precoce.

Finalizando esse amplo leque de opções avaliativas gradativas, ao longo das páginas do Manual do Professor também são oferecidos momentos de ponderação e observação por meio de atividades. A seção **O que e como avaliar** constitui-se em um subsídio a mais ao professor nesse contexto.

A avaliação da aprendizagem deve estar coerente com toda a proposta pedagógica, com seu planejamento e com os objetivos pedagógicos. Essa preocupação didático-pedagógica insere-se em um contexto de educação que foge à visão do estudante como mero receptor de conteúdo.

Estudiosos do assunto, baseados em fundamentação científica, já mergulharam nele. Para Charles Hadji (2001), por exemplo, uma avaliação deve ser definida por critérios claros, ou seja, deve ser criteriada para que se perceba mais evidentemente se os estudantes conseguiram atingir o objetivo com êxito. Hadji designa avaliação criteriada como “uma avaliação que aprecia um comportamento, situando-o [o estudante] em relação a um alvo (o critério, que corresponde ao objetivo a ser atingido)” (2001, p. 18).

Cipriano Luckesi também destaca a importância dos critérios para a avaliação da aprendizagem. Ele os define da seguinte maneira:

Critérios são os padrões de expectativa com os quais comparamos a realidade descrita no processo metodológico da prática da avaliação. Os critérios para o exercício da avaliação são definidos praticamente no seu planejamento, no qual se configuram os resultados que serão buscados com o investimento na sua execução. Os critérios que definem **o que** ensinar e **o que** aprender e a sua qualidade desejada determina **o que** e como avaliar na aprendizagem escolar (LUCKESI, 2011, p. 411).

Considerando tais aspectos e referenciais teórico-metodológicos, nossa obra oferece ao professor diversas possibilidades para avaliar os estudantes por meio de inúmeras atividades e exercícios distribuídos ao longo das unidades de todos os volumes. A intenção do professor é o que define sua função formativa. Contudo, nosso propósito é oferecer possibilidades para que tais atividades cumpram a função avaliativa ao longo do processo. O professor poderá escolher o momento e de que maneira aplicar tais instrumentos avaliativos.



2

QUADRO PROGRAMÁTICO

Cada volume desta coleção apresenta-se estruturado em quatro unidades temáticas e é guiado por um conceito geográfico principal. O quadro programático a seguir dá uma noção dessa distribuição.

1º ANO • EU E MEU LUGAR NO MUNDO		2º ANO • O LUGAR		3º ANO • AS PAISAGENS	
Unidade 1	Direitos	Moradia: lugar de convivência		O que é paisagem?	
	CAPÍTULO 1 • DIREITOS DA CRIANÇA Direito ao nome Direito à nacionalidade Direito a receber cuidados As famílias são diferentes Vamos ler • Informações na certidão de nascimento Vamos escrever • Minhas informações	CAPÍTULO 2 • ONDE ESTÃO OS MEUS DIREITOS? Direitos de outras pessoas Tecnologia no dia a dia • Tecnologia na inclusão Cidadania • Meus deveres Diálogos Arte e História • Posso mudar de nome?	CAPÍTULO 1 • MEU PEDAÇO, MEU LUGAR Minha moradia Tecnologia no dia a dia • De perto e de longe Diferentes moradias Vamos ler • Uma casa diferente Vamos escrever • Um prédio diferente	CAPÍTULO 2 • CONSTRUÇÃO DE MORADIAS Materiais de construção Trabalho na construção Cidadania • Direito à moradia Planeta Terra: moradia de todos Diálogos História • Casa das Rosas	CAPÍTULO 1 • DIFERENTES PAISAGENS Paisagens naturais e seus elementos Paisagens humanizadas e seus elementos Vamos ler • Memórias de um caminho Vamos escrever • Memórias do meu caminho Cidadania • Paisagens e os nossos hábitos Planos da paisagem Paisagem de longe e de perto
	Brincar	Minha escola		Transformações nas paisagens	
	CAPÍTULO 1 • LUGARES DE BRINCAR Lugares de criança brincar Bons lugares para brincar De olho no mapa! • Brincando com mapas	CAPÍTULO 2 • BRINCADEIRAS Brincadeiras indígenas Cidadania • Brincar é mais do que diversão Ainda fazemos brinquedos? Brinquedos de ontem e de hoje Tecnologia no dia a dia • Diferentes formas de fazer um brinquedo Vamos ler • Como brincar de fazer dobradura Vamos escrever • Como brincar de fazer instruções Diálogos Matemática • Futebol e orientação	CAPÍTULO 1 • UM PASSEIO PELA ESCOLA Vamos ler • Do que gosto na escola Vamos escrever • Recontar uma história Diferentes escolas Com quem convivemos Sala de aula Tecnologia no dia a dia • Aulas a distância	CAPÍTULO 2 • ESPAÇOS DA ESCOLA Biblioteca: viagem pelos livros Pátio, lugar de encontro Cidadania • Cuidados com a escola De olho no mapa! • A escola vista do alto Diálogos Ciências • Horta na escola	CAPÍTULO 1 • SER HUMANO E PAISAGENS Mudanças nas paisagens Vamos ler • Mudanças ao longo do tempo Vamos escrever • Transformando paisagens Exploração dos recursos naturais De olho no mapa! • Uma represa vista do alto Cidadania • Recuperação de florestas
Unidade 2	Nossos lugares de vivência		Rua: convivência e circulação		Paisagens do campo e da cidade
	CAPÍTULO 1 • OS LUGARES Moradia Escola Vamos ler • Objetos da moradia Vamos escrever • Objetos da escola Parque e praça	CAPÍTULO 2 • MEUS LUGARES De olho no mapa! • De casa até a escola Tecnologia no dia a dia • Lugar de diversão Cidadania • Lugar de todos Diálogos Língua Portuguesa • Regras de convívio	CAPÍTULO 1 • NOSSA RUA Ruas no Brasil Ruas pelo mundo Vamos ler • Mudanças na rua Vamos escrever • A rua ao longo do tempo Arte de rua Cidadania • Cuidado com a rua Circulação pelas ruas	CAPÍTULO 2 • ENDEREÇO E AS COMUNICAÇÕES Quartirão De olho no mapa! • Planta e maquete do quartirão Endereço e meios de comunicação Tecnologia no dia a dia • Uso da internet Diálogos Língua Portuguesa e História • Brincadeira na rua	CAPÍTULO 1 • PAISAGENS DO CAMPO De olho no mapa! • Paisagens do campo vistas do alto Transformações nas paisagens do campo O que é produzido no campo Vamos ler • Brincadeiras de um povo indígena Vamos escrever • Minhas brincadeiras
Unidade 3	Ritmos da natureza		Meu bairro, minha identidade		Impactos no ambiente
	CAPÍTULO 1 • DIA E NOITE Passa o tempo Amanhecer e anoitecer	CAPÍTULO 2 • CHUVA E SOL Vamos ler • Como está o tempo? Vamos escrever • Observar o tempo Tecnologia no dia a dia • Previsão do tempo Períodos quentes, períodos frios Calor e chuva Cidadania • Tempo de chuva Diálogos Ciências • Animais diurnos e animais noturnos	CAPÍTULO 1 • BAIRROS Tipos de bairro Trabalho no bairro Bairros que contam histórias Vamos ler • Bairro, uma parte da cidade Vamos escrever • O bairro como ele é	CAPÍTULO 2 • SERVIÇOS E CIRCULAÇÃO NO BAIRRO Serviços do bairro Tecnologia no dia a dia • Energia elétrica Cidadania • Serviços públicos Circulação no bairro Diálogos Arte • Desenhar o bairro	CAPÍTULO 1 • IMPACTOS AMBIENTAIS NO CAMPO Desmatamento Degradação dos solos Tecnologia no dia a dia • Agricultura de precisão Uso da água Extrativismo predatório Orgânicos: opção de baixo impacto
Unidade 4					

	4º ANO • BRASIL: UM TERRITÓRIO DIVERSIFICADO		5º ANO • BRASIL: MEU LUGAR NO MUNDO	
	Campo e cidade		População no mundo e no Brasil	
CAPÍTULO 2 • VER E REPRESENTAR PAISAGENS Paisagens e pontos de vista Tecnologia no dia a dia • Imagens aéreas De olho no mapa! • Maquete, uma representação da paisagem Diálogos Matemática • Da maquete ao croqui	CAPÍTULO 1 • INTERAÇÃO CAMPO-CIDADE Caminhos da produção Tecnologia no dia a dia • Comunicação Cidadania • Consumo sustentável	CAPÍTULO 2 • MAPEAMENTO DOS LUGARES Linguagem dos mapas Vamos ler • Lendo um mapa Vamos escrever • Elaborando um mapa Direções cardeais De olho no mapa! • Localizar elementos com as direções cardeais Escala Diálogos História • Terra indígena e remanescentes quilombolas	CAPÍTULO 1 • POPULAÇÃO População mundial De olho no mapa! • Onde está a população mundial População em movimento Quanto somos Crescimento da população brasileira Migração no Brasil Tecnologia no dia a dia • Crianças brasileiras	CAPÍTULO 2 • POVO BRASILEIRO Nossa raiz indígena Vamos ler • Os Yanomami Vamos escrever • Festas indígenas Nossa raiz africana Cidadania • Abaixo o preconceito Contribuições europeia e asiática Diálogos História • Quilombo dos Palmares
	Município		Trabalho e condição social	
CAPÍTULO 2 • NATUREZA E PAISAGENS Ação das águas nas paisagens Ação da luz solar nas paisagens Tecnologia no dia a dia • Registro de mudanças na paisagem Ação do vento nas paisagens Diálogos Arte • Uma imagem, duas paisagens	CAPÍTULO 1 • O QUE É MUNICÍPIO Divisão administrativa De olho no mapa! • Da imagem de satélite para o mapa Municípios brasileiros Fundação de um município	CAPÍTULO 2 • POPULAÇÃO DO MUNICÍPIO Viver em outro lugar Vamos ler • História de uma cidade Vamos escrever • Contando histórias Gestão do município Cidadania • Conselhos Municipais Tecnologia no dia a dia • Áreas de atuação dos Conselhos Municipais Diálogos História • São Paulo de muitos sabores	CAPÍTULO 1 • TRABALHO E SETORES DA ECONOMIA Setor primário Setor secundário Tecnologia no dia a dia • Trabalho infantil não é legal Setor terciário Mulheres no mercado de trabalho De olho no mapa! • Salário das mulheres	CAPÍTULO 2 • DESIGUALDADES NO BRASIL Saúde e expectativa de vida Educação Cidadania • Acesso à educação Riqueza e pobreza Desenvolvimento humano Vamos ler • Aprendendo a ser cidadão Vamos escrever • Diferenças e semelhanças Diálogos Matemática • Trabalho e renda no Brasil
	Brasil e suas regiões		Rede urbana	
CAPÍTULO 2 • PAISAGENS DA CIDADE Cidade e diversidade cultural Cidadania • Espaços de convivência Tecnologia no dia a dia • Comércio virtual Diálogos História • Transformação da tecnologia no campo	CAPÍTULO 1 • TERRITÓRIO BRASILEIRO Território e população Tecnologia no dia a dia • Crescimento da população República Federativa do Brasil Quem governa o Brasil? Cidadania • Brasília, Patrimônio Cultural da Humanidade Formação do território brasileiro De olho no mapa! • Tesouro dos mapas	CAPÍTULO 2 • DIVISÃO REGIONAL DO BRASIL Região Norte Região Nordeste Vamos ler • Cordel nordestino Vamos escrever • Meu cordel Região Centro-Oeste Região Sudeste Região Sul Diálogos Língua Portuguesa • Regiões literárias	CAPÍTULO 1 • CIDADES Cidades têm história Vamos ler • São Paulo: como virei uma cidade Vamos escrever • História da minha cidade Crescimento das cidades Partes da cidade	CAPÍTULO 2 • METRÓPOLE Importância das cidades Metrópoles brasileiras De olho no mapa! • Região metropolitana em mapa e imagem de satélite Mobilidade urbana Tecnologia no dia a dia • A metrópole e o cinema Cidadania • Acessibilidade Metrópoles mundiais Diálogos Ciências • Ambiente urbano
	Conhecendo a natureza		Energia, transporte e comunicação	
CAPÍTULO 2 • IMPACTOS AMBIENTAIS NA CIDADE Poluição de rios na cidade Emissão de gases De olho no mapa! • Planta cartográfica O que é jogado fora Cidadania • Compostagem Vamos ler • Recados da Terra Vamos escrever • Meu recado para a Terra Diálogos Língua Portuguesa • Receita sem desperdício	CAPÍTULO 1 • RELEVO E HIDROGRAFIA Relevo terrestre Águas do planeta Vamos ler • Dois rios do Brasil Vamos escrever • Um rio do meu município	CAPÍTULO 2 • CLIMA E VEGETAÇÃO Tempo Tecnologia no dia a dia • Previsão do tempo Clima Vegetação do mundo Cidadania • Unidades de Conservação: proteger o ambiente De olho no mapa! • Vegetação e ação humana Diálogos Ciências e Arte • Flora e fauna do Brasil	CAPÍTULO 1 • ENERGIA Energia que usamos Fontes de energia Fontes de energia não renováveis Fontes de energia renováveis Energia elétrica no Brasil Vamos ler • Energia elétrica na pandemia Vamos escrever • Para evitar o desperdício de energia	CAPÍTULO 2 • TRANSPORTES E COMUNICAÇÕES Transportes ontem e hoje De olho no mapa! • Expansão ferroviária Matriz de transporte do Brasil Comunicação ontem e hoje Tecnologia no dia a dia • Palavras do universo da tecnologia Cidadania • Jornal: um importante meio de comunicação Diálogos Matemática • Produção de veículos no Brasil

3

EVOLUÇÃO SEQUENCIAL DOS CONTEÚDOS DO 1º ANO

▶ PLANEJAMENTO BIMESTRAL E SEMANAL

	Semana	Unidades	Conteúdos
1º bimestre	1ª		• Você já viu • Avaliação inicial
	2ª	1	• Unidade 1 • Direitos • Capítulo 1 • Direitos da criança
	3ª	1	• Direito ao nome • Direito à nacionalidade
	4ª	1	• Direito a receber cuidados • As famílias são diferentes*
	5ª	1	• Vamos ler • Informações na certidão de nascimento • Vamos escrever • Minhas informações
	6ª	1	• Capítulo 2 • Onde estão os meus direitos?
	7ª	1	• Direitos de outras pessoas
	8ª	1	• Tecnologia no dia a dia • Tecnologia na inclusão
	9ª	1	• Cidadania • Meus deveres
	10ª	1	• Diálogos Arte e História • Posso mudar de nome?*
	11ª	1	• Vamos recordar? • Avaliação de processo
2º bimestre	12ª	2	• Unidade 2 • Brincar • Capítulo 1 • Lugares de brincar
	13ª	2	• Lugares de criança brincar • Bons lugares para brincar*
	14ª	2	• De olho no mapa! • Brincando com mapas
	15ª	2	• Capítulo 2 • Brincadeiras • Brincadeiras indígenas
	16ª	2	• Cidadania • Brincar é mais do que diversão
	17ª	2	• Ainda fazemos brinquedos? • Brinquedos de ontem e de hoje
	18ª	2	• Tecnologia no dia a dia • Diferentes formas de fazer um brinquedo
	19ª	2	• Vamos ler • Como brincar de fazer dobradura • Vamos escrever • Como brincar de fazer instruções
	20ª	2	• Diálogos Matemática • Futebol e orientação*
	21ª	2	• Vamos recordar? • Avaliação de processo

	Semana	Unidades	Conteúdos
3º bimestre	22ª	3	- Unidade 3 • Nossos lugares de vivência - Capítulo 1 • Os lugares
	23ª	3	- Moradia - Escola
	24ª	3	- Vamos ler • Objetos da moradia - Vamos escrever • Objetos da escola
	25ª	3	Parque e praça*
	26ª	3	- Capítulo 2 • Meus lugares - De olho no mapa! • De casa até a escola
	27ª	3	Tecnologia no dia a dia • Lugar de diversão
	28ª	3	Cidadania • Lugar de todos
	29ª	3	Diálogos Língua Portuguesa • Regras de convívio
	30ª	3	Vamos recordar? • Avaliação de processo
4º bimestre	31ª	4	- Unidade 4 • Ritmos da natureza - Capítulo 1 • Dia e noite*
	32ª	4	- Passa o tempo - Amanhecer e anoitecer
	33ª	4	Capítulo 2 • Chuva e sol
	34ª	4	- Vamos ler • Como está o tempo? - Vamos escrever • Observar o tempo
	35ª	4	Tecnologia no dia a dia • Previsão do tempo
	36ª	4	- Períodos quentes, períodos frios - Calor e chuva*
	37ª	4	Cidadania • Tempo de chuva
	38ª	4	Diálogos Ciências • Animais diurnos e animais noturnos*
	39ª	4	Vamos recordar? • Avaliação de processo
	40ª		O que aprendi neste ano? • Avaliação final

* Avaliação formativa. Nesse momento, na seção **O que e como avaliar** do **Manual do Professor**, há sugestões de avaliação formativa nas respectivas páginas que poderão ser realizadas com os estudantes.

SKYNESHER/GETTY IMAGES



4

MONITORAMENTO DA APRENDIZAGEM

VOCÊ JÁ VIU

Nome: _____

Turma: _____ Data: ____/____/____

A = Atende

AP = Atende parcialmente

NA = Não atende

Atividade	Objetivo	Conceito	Desempenho
1	Ler as letras do alfabeto e identificar a sequência formadora do próprio nome.	A	Lê as letras do alfabeto e identifica a sequência formadora do próprio nome.
		AP	Lê as letras do alfabeto, mas não identifica a sequência formadora do próprio nome.
		NA	Não lê as letras do alfabeto.
2	Reconhecer letras que formam uma palavra e identificar e destacar a palavra em meio a outras letras.	A	Reconhece letras que formam a palavra "criança", identificando-as e destacando-as em meio a outras letras.
		AP	Reconhece letras que formam a palavra "criança", mas não as identifica em meio a outras letras.
		NA	Não reconhece letras que formam a palavra criança.
3	Identificar as letras do alfabeto para organizar uma palavra de acordo com uma sequência numérica.	A	Identifica as letras do alfabeto e organiza uma palavra de acordo com uma sequência numérica.
		AP	Identifica as letras do alfabeto, mas organiza parcialmente a palavra de acordo com uma sequência numérica.
		NA	Não identifica as letras do alfabeto para organizar uma palavra de acordo com uma sequência numérica.
4	Relacionar imagens de objetos aos respectivos nomes.	A	Relaciona imagens de objetos aos respectivos nomes.
		AP	Relaciona parcialmente imagens de objetos aos respectivos nomes.
		NA	Não relaciona imagens de objetos aos respectivos nomes.

VAMOS RECORDAR? UNIDADE 1 • DIREITOS

Nome: _____

Turma: _____ Data: ____/____/____

A = Atende AP = Atende parcialmente NA = Não atende

Atividade	Objetivo pedagógico	Conceito	Desempenho
1	Reconhecer os direitos da criança, relacionando-os com a própria vida.	A	Reconhece o direito da criança na ilustração, identifica a palavra e a completa de forma adequada.
		AP	Reconhece o direito da criança na ilustração, identifica a palavra, mas não a completa de forma adequada.
		NA	Não reconhece o direito da criança na ilustração nem identifica a palavra.
2	Reconhecer que, além das crianças, todas as pessoas possuem direitos garantidos por lei.	A	Reconhece os direitos de outras pessoas garantidos por lei, identifica onde devem ser reproduzidos nas cruzadinhas e escreve adequadamente.
		AP	Reconhece os direitos de outras pessoas garantidos por lei, identifica onde devem ser reproduzidos nas cruzadinhas, mas não consegue escrever algumas letras adequadamente.
		NA	Não reconhece os direitos de outras pessoas garantidos por lei nem identifica onde devem ser reproduzidos nas cruzadinhas.

VAMOS RECORDAR? UNIDADE 2 • BRINCAR

Nome: _____

Turma: _____ Data: ____/____/____

A = Atende AP = Atende parcialmente NA = Não atende

Atividade	Objetivo pedagógico	Conceito	Desempenho
1	Identificar brincadeiras por meio da interpretação de imagem e texto.	A	Identifica corretamente a brincadeira representada por meio da interpretação de imagem ou do título da obra.
		NA	Não identifica corretamente a brincadeira representada.
	Produzir desenho que represente o lugar de brincar.	A	Produz um desenho com elementos que caracterizam um lugar adequado à brincadeira.
		AP	Produz um desenho com elementos que caracterizam um lugar, mas ele não é adequado à brincadeira.
		NA	Não produz um desenho com elementos que caracterizam um lugar.
2	Reconhecer semelhanças e diferenças entre objetos produzidos em diferentes épocas e com diferentes tecnologias.	A	Reconhece semelhanças e diferenças entre objetos produzidos em diferentes épocas e com diferentes tecnologias.
		AP	Reconhece semelhanças ou diferenças entre objetos produzidos em diferentes épocas, mas não as relaciona com diferentes tecnologias.
		NA	Não reconhece semelhanças e diferenças entre objetos produzidos em diferentes épocas e com diferentes tecnologias.
3	Identificar lugares adequados e não adequados para brincar.	A	Identifica lugares adequados e não adequados para brincar.
		AP	Não diferencia lugares adequados e não adequados para brincar.
		NA	Não identifica lugares adequados e não adequados para brincar.
4	Reconhecer brincadeiras apropriadas a diferentes lugares.	A	Reconhece brincadeiras apropriadas a diferentes lugares.
		AP	Reconhece parcialmente brincadeiras apropriadas a diferentes lugares.
		NA	Não reconhece brincadeiras apropriadas a diferentes lugares.

VAMOS RECORDAR? UNIDADE 3 • NOSSOS LUGARES DE VIVÊNCIA

Nome: _____

Turma: _____ Data: ____/____/____

A = Atende AP = Atende parcialmente NA = Não atende

Atividade	Objetivo pedagógico	Conceito	Desempenho
1	Identificar as características de seus lugares de vivência, como moradia e escola.	A	Identifica todos os cômodos da moradia.
		AP	Identifica alguns cômodos da moradia.
		NA	Não identifica corretamente os cômodos da moradia.
2	Elaborar mapas mentais e desenhos representando os elementos da paisagem em seus itinerários.	A	Elabora plenamente por meio de desenho de mapas as paisagens do seu itinerário e escreve o nome dos lugares.
		AP	Elabora parcialmente por meio de mapas as paisagens do seu itinerário e escreve alguns nomes dos lugares.
		NA	Não elabora satisfatoriamente por meio de mapas as paisagens do seu itinerário e não escreve os nomes dos lugares.

VAMOS RECORDAR? UNIDADE 4 • RITMOS DA NATUREZA

Nome: _____

Turma: _____ Data: ____/____/____

A = Atende AP = Atende parcialmente NA = Não atende

Atividade	Objetivo pedagógico	Conceito	Desempenho
1	Observar os ritmos naturais do dia e da noite.	A	Observa os ritmos da natureza do dia e da noite e as respectivas atividades associadas.
		AP	Observa os ritmos da natureza do dia e da noite, mas não associa as atividades desempenhadas em cada período.
		NA	Não observa os ritmos da natureza do dia e da noite.
2	Identificar as variações de temperatura e de umidade ao longo do ano e relacioná-las a diferentes lugares.	A	Identifica a variação de temperatura e de umidade ao longo do ano e a relaciona a diferentes lugares.
		AP	Identifica que há variação de temperatura e de umidade ao longo do ano, mas não a relaciona a diferentes lugares.
		NA	Não identifica variação de temperatura e umidade ao longo do ano.
3	Associar tipos de alimentos consumidos à variação da temperatura ao longo do tempo.	A	Associa o consumo de determinados alimentos à variação de temperatura ao longo do tempo.
		AP	Associa parcialmente o consumo de determinados alimentos à variação de temperatura ao longo do tempo.
		NA	Não associa o consumo de determinados alimentos à variação de temperatura ao longo do tempo.
4	Observar a mudança do tempo atmosférico e suas implicações no cotidiano.	A	Sabe observar a variação do tempo atmosférico e suas implicações no cotidiano.
		AP	Sabe observar a variação do tempo atmosférico, mas não relaciona às implicações cotidianas.
		NA	Não observa a variação do tempo atmosférico.

O QUE APRENDI NESTE ANO?

Nome: _____

Turma: _____ Data: ____/____/____

A = Atende AP = Atende parcialmente NA = Não atende

Atividade	Expectativa de aprendizagem	Conceito	Desempenho
1	Reconhecer semelhanças e diferenças nas brincadeiras, nas culturas e nos lugares, respeitando os direitos das crianças e a diversidade.	A	Reconhece as semelhanças e diferenças respeitando os direitos das crianças.
		AP	Reconhece parcialmente as semelhanças e diferenças entre as pessoas e o respeito às crianças.
		NA	Não reconhece as semelhanças e diferenças entre as pessoas.
2	Elaborar mapas simples, mapas mentais e desenhos que representem lugares de vivência e itinerários utilizando referenciais topológicos.	A	Interpreta por meio de um desenho de mapa o itinerário e as referências topológicas.
		AP	Interpreta parcialmente o desenho de um mapa e as referências topológicas.
		NA	Não interpreta satisfatoriamente o desenho de um mapa ou as referências topológicas.
3	Reconhecer os diferentes lugares de vivência associados aos ritmos da natureza.	A	Reconhece os diferentes lugares de vivência e associa aos ritmos da natureza.
		AP	Reconhece os diferentes lugares de vivência, mas não associa aos ritmos da natureza.
		NA	Não reconhece os diferentes lugares e não faz a associação com os ritmos da natureza.

► TEXTO 1

Ler a paisagem, o mapa, o livro... Escrever nas linguagens da geografia

Há nesse momento uma pressão quase palpável sobre os professores para que respondam com presteza às exigências que são impostas à escola. Com muita agilidade, a academia e a sociedade dizem o que a escola deve fazer. Informam como deve comportar-se para que admita as inovações quanto à produção de conhecimento e para que atenda às expectativas quanto ao perfil do egresso que desejam de imagens, ditando normas. Com uma voracidade ainda maior tentam fazer desaparecer o funcionamento tradicional: velhas práticas e seus resultados, agora anacrônicos.

As novas orientações e as novas pautas sugeridas à escola estão presentes em múltiplas propostas de reforma: do currículo, da aula, do professor, do livro didático. São discursos que se aproximam na forma, mas que partem de fundamentos diversos e que contemplam, também, interesses que, com frequência, não são comuns.

A possibilidade de reformar, de mudar, inclusive e sobretudo, o ler e o escrever, insere-se no contexto referido por muitos autores. [...]

Ler e escrever sempre foram tarefas indissociáveis da vida escolar. [...] Ler e escrever, massiva e superficialmente, tem sido a questão dramática da escola recente, sem equipamentos e estendida a quase toda a população.

Fazendo a leitura desses novos discursos, o professor de geografia, [...] que desenvolve uma visão de mundo própria – aquela da geografia – precisa ter presente dois pontos fundamentais ao desenvolver sua prática na perspectiva de uma nova qualidade de escrita e leitura. De um lado ele estará atuando como membro de uma equipe de diferentes formações disciplinares e de múltiplas linguagens, mas voltado todos à formação integral do aluno. De outra, seu desempenho como alguém que intervém de forma séria e competente nessa formação, resulta do conhecimento que possui de sua área específica, de suas linguagens, de seus procedimentos e de seus recursos.

[...]

Para que o aluno venha a ler e a escrever em geografia é necessário que antes, o professor dirija seu olhar para o outro (o aluno) e para o conjunto (a escola). Só então é que se há de fazer a volta à disciplina. Essa volta depende da forma como o professor conhece epistemológica e teoricamente sua área. A que ela se propõe? Com quem trata? A que serve? Um mínimo de informação sobre a evolução da área de conhecimento lhe garante os subsídios para uma avaliação crítica do seu fazer, de como proceder a uma leitura e a uma escrita pertinentes. Este conhecimento permite identificar as linhas assumidas nos livros didáticos e sua própria abordagem, sua pauta de conteúdos, a especificidade da linguagem e da proposta de análise socioterritorial que assume.

Ler e escrever em geografia é uma estratégia cognitiva disciplinar que, na parceria com as demais áreas, permite ao aluno adquirir uma visão de mundo, reconhecer e estabelecer seu lugar no espaço geográfico, o que inclui a noção, também, da sua possibilidade de exclusão. Apesar da multiplicação dos recursos disponíveis para a aprendizagem há, ainda, a permanência da palavra, mantendo válida a afirmação de que ensinar é sempre uma aventura com a fala, já que esta é a ferramenta mais utilizada no ensino [...]. Esta é uma ferramenta para a geografia, mas é comum a várias áreas. Cabe-nos situar aquelas que são nossas linguagens específicas: a leitura e a escrita da paisagem; das imagens, dos mapas; e do livro didático de geografia.

A leitura em geografia surge como o caminho para buscar, selecionar, organizar e interpretar a informação, que é a expressão de um momento do lugar e da vida, portanto uma expressão passageira. Daí que, mais importante que reter a informação obtida pela leitura do lugar e da vida que ele abriga, os exercícios de leitura e de escrita devem

propiciar aos alunos as condições para que eles possam, de forma permanente e autônoma, localizar a nova informação, pela leitura do mundo, e expressá-la, escrevendo para o mundo, de forma pertinente a seu tempo e a seu espaço, tornando-se também legível pelos seus pares.

[...]

A geografia tem na leitura (conhecimento e interpretação do espaço geográfico) e na escrita (a representação desse espaço) seus recursos primordiais de trabalho. O espaço geográfico, como uma interação permanente e dinâmica entre natureza e ações humanas no seu fazer social, toma concretude em diferentes escalas de análise, do lugar ao global, abrangendo uma gama de situações, multiplicando-se em paisagens. É a paisagem geográfica – um recorte específico que sintetiza os diversos tempos que traçaram a atual fisionomia do lugar – um foco importante para a compreensão de conceitos geográficos e para a compreensão do mundo.

[...]

O conceito de paisagem como recorte visível do espaço geográfico é, ao mesmo tempo, importante como conhecimento geográfico e rico como recurso pedagógico. Ler a paisagem na perspectiva dos procedimentos tradicionais significa observar e descrever (relatar) o maior número de elementos presentes. É retratar, tornando estático aquele momento, naquele lugar. Ler a paisagem, na perspectiva da construção de um conhecimento mais significativo e voltado à construção da identidade do sujeito, parte da definição prévia dos objetivos desta leitura. Que paisagem ler? Com que finalidade?

A leitura da paisagem responde, no processo de aprendizagem, a um objetivo similar ao da leitura de um texto qualquer: para ler o mundo, para compreender o mundo e o papel de cada um no mundo. Para constituir a sua identidade, a identidade com seu tempo e com seu lugar. Ler a paisagem responde, ainda, a objetivos que se reportam a capacidades e atitudes. A paisagem é um recurso que permite desenvolver uma série de capacidades: a observação, o registro, a análise, a comparação e a representação que, em geografia, tem um caráter específico.

SHÄFFER, N. O. Ler a paisagem, o mapa, o livro... escrever nas linguagens da geografia. In: Neves, I. C. B. et al. (org.). **Ler e escrever:** compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

► TEXTO 2

Definir o lugar

Nas Ciências Humanas e na geografia, em particular, o problema da redefinição do lugar emerge como uma necessidade diante do esmagador processo de globalização, que se realiza, hoje, de forma mais acelerada do que em outros momentos da história. Nesse contexto, é possível ainda pensar o lugar enquanto singularidade? O lugar é uma noção que se desfaz e se despersonaliza diante da massacrante tendência ao homogêneo, num mundo globalizado? Ou lugar ganha uma outra dimensão explicativa da realidade como, por exemplo, “enquanto densidade comunicacional, informacional e técnica”, como afirma Milton Santos?

Há hoje um debate muito profícuo sobre o sentido da noção de lugar. Podemos iniciar com a reflexão com Milton Santos que afirma que existe uma dupla questão no debate sobre o lugar. O lugar visto “de fora” a partir de sua redefinição, resultado do acontecer histórico e o lugar visto de “dentro”, o que implicaria a necessidade de redefinir seu sentido. Para o Autor o lugar poderia ser definido a partir da densidade técnica (que tipo de técnica está presente na configuração atual do território), a densidade informacional (que chega ao lugar tecnicamente estabelecido), a ideia da densidade comunicacional (as pessoas interagindo) e também em função de uma densidade normativa (o papel das normas em cada lugar como definitório). A esta definição seria preciso acrescentar a dimensão do tempo em cada lugar que poderia ser visto através do evento no presente e no passado.

Acredito, no entanto, que podemos acrescentar ao que foi dito pelo professor o fato de que há também a dimensão da história que entra e se realiza na prática cotidiana (estabelecendo um vínculo entre o “de fora” e o “de dentro”), instala-se no plano do vivido e que produziria o conhecido reconhecido, isto é, é no lugar que se desenvolve a vida em todas as suas dimensões. Também significa pensar a história particular de cada lugar se desenvolvendo ou melhor se realizando em função de uma cultura/tradição/língua/hábitos que lhe são próprios, construídos ao longo da história e o que vem de fora, isto é o que se vai construindo e se impondo como consequência do processo de constituição do mundial. Mas o que ligaria o mundo e o lugar?

O lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela **tríade habitante – identidade – lugar**. A cidade, por exemplo, produz-se e revela-se no plano da vida e do indivíduo. Este plano é aquele do local. As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos do uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental. É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo.

Como o homem percebe o mundo? É através de seu corpo, de seus sentidos que ele constrói e se apropria do espaço e do mundo. O lugar é a porção do espaço apropriável para a vida — apropriada através do corpo — dos sentidos — dos passos de seus moradores, é o bairro, é a praça, é a rua, e nesse sentido poderíamos afirmar que não seria jamais a metrópole ou mesmo a cidade *latu sensu* a menos que seja a pequena vila ou cidade — vivida/ conhecida/ reconhecida em todos os cantos. [...]

A tríade cidadão-identidade-lugar aponta a necessidade de considerar o corpo, pois é através dele que o homem habita se apropria do espaço. A nossa existência tem uma corporeidade pois agimos através do corpo. Ele nos dá acesso ao mundo [...] é o nó vital, imediato visto, pela sociedade como fonte e suporte de toda cultura. Modos de aproximação da realidade, produto modificado pela experiência do meio, da relação com o mundo, relação múltipla de sensação e de ação, mas também de desejo e, por consequência, de identificação com a projeção sobre o outro. Abre-se aqui, a perspectiva da análise do vivido através do uso, pelo corpo.

Por outro lado, a metrópole não é “lugar”, ela só pode ser vivida parcialmente, o que nos remeteria à discussão do bairro como o espaço imediato da vida das relações cotidianas mais finas — as relações de vizinhança, o ir às compras, o caminhar, o encontro dos conhecidos, o jogo de bola, as brincadeiras, o percurso reconhecido de uma prática vivida/ reconhecida em pequenos atos corriqueiros, e aparentemente sem sentido que criam laços profundos de identidade, habitante-habitante, habitante-lugar. São os lugares que o homem habita dentro da cidade que dizem respeito a seu cotidiano e a seu modo de vida, onde se locomove, trabalha, passeia, flana, isto é, pelas formas através das quais o homem se apropria e que vão ganhando o significado dado pelo uso. Trata-se de um espaço palpável — a extensão exterior, o que é exterior a nós, no meio do qual nos deslocamos. Nada também de espaços infinitos. São a rua, a praça, o bairro — espaços do vivido, **apropriados através do corpo** — espaços públicos, divididos entre zonas de veículos e a calçada de pedestres dizem respeito ao passo e a um ritmo que é humano e que pode fugir aquele do tempo da técnica (ou que pode revelá-la em sua amplitude). É também o espaço da casa e dos circuitos de compras dos passeios etc.

Os percursos realizados pelos habitantes ligam o lugar de domicílio aos lugares de lazer, de comunicação, mas o importante é que essas mediações espaciais são ordenadas segundo as propriedades do tempo vivido. Um mesmo trajeto convoca o privado e o público, o individual e o coletivo, o necessário e o gratuito. Enfim o ato de caminhar é intermediário e parece banal — é uma prática preciosa porque pouco ocultada pelas representações abstratas; ela deixa ver como a vida do habitante é petrificada de sensações muito imediatas e de ações interrompidas. São as relações que criam o sentido dos “lugares” da metrópole. Isto porque o lugar só pode ser compreendido em suas referências, que não são específicas de uma função ou de uma forma, mas produzidos por um conjunto de sentidos, impressos pelo uso.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007. p. 17-18.

► TEXTO 3

Região, regionalização e regionalidade: questões contemporâneas

A temática regional, dentro e fora da geografia, pode estar referida a uma série muito ampla de questões, como as que envolvem as relações entre parte e todo, particular e geral, singular e universal, idiográfico e nomotético ou, em outros termos, num enfoque mais concreto, centro e periferia, moderno-cosmopolita e tradicional-provinciano, global e local... São muitas as relações passíveis de serem trabalhadas dentro do que comumente denominamos questão ou abordagem “regional”. Cada área do conhecimento, da Economia aos Estudos Literários, da Ciência Política à Antropologia, traz sua própria leitura sobre a região, o regionalismo, a regionalidade e/ou a regionalização.

Em certo sentido, de caráter mais geográfico – que é aquele que iremos enfatizar aqui – falar de região numa época de tão pouco consenso sobre a relação entre as partes (o “regional”, em seu sentido mais geral) e o todo (o “global”) – e sobre a própria definição do que seriam estas partes e do que seria este todo, num sentido geográfico – pode parecer um desafio infrutífero. Se vivemos o tempo da fluidez e das conexões, como defendem tantos, como encontrar ainda parcelas, subdivisões, recortes, “regiões” minimamente coerentes dentro deste todo espacial pretensamente globalizado?

Regionalizar, no seu sentido mais amplo e relacionado a uma de suas raízes etimológicas, enquanto “recortar” o espaço ou nele traçar linhas, é uma ação ligada também ao sentido de orientar(-se) – como na antiga concepção de “região” dos áugures (adivinhos) romanos que, através de linhas ou “regiões” traçadas no céu pretendiam prever o destino de Regionalizar, no seu sentido mais amplo e relacionado a uma de suas raízes etimológicas, enquanto “recortar” o espaço ou nele traçar linhas, é uma ação ligada também ao sentido de orientar(-se) – como na antiga concepção de “região” dos áugures (adivinhos) romanos que, através de linhas ou “regiões” traçadas no céu pretendiam prever o destino de nossa vida aqui na Terra. Mas como “orientar-se” através de nossas regionalizações num mundo que, para muitos, encontra-se marcado mais pela desordem do que pela ordem, mais pela precarização e vulnerabilidade do que pelo fortalecimento e estabilidade de nossos vínculos territoriais?

Um primeiro pressuposto é o de que “regionalizar” significa, de saída, assumir a natureza do regional, hoje, ao mesmo tempo como condicionado e condicionante em relação aos chamados processos globalizadores – ou melhor, como seu constituinte indissociável – a ponto de, muitas vezes, regionalização e globalização se tornarem dinâmicas tão imbricadas e complementares que passam a ser, na prática, indiscerníveis, muitos apelando para neologismos como “glocalização” para entender a complexidade desses processos. Mas a globalização, como bem sabemos, está longe de ser um consenso, em primeiro lugar por não representar um processo uniforme e, neste sentido, não ser propriamente “global”. Muitos pesquisadores preferem mesmo utilizar o termo sempre no plural, “globalizações”, distinguindo aí suas múltiplas dimensões, a enorme desigualdade com que é produzida/difundida e seus diferentes sujeitos – tanto no sentido daqueles que prioritariamente a promovem e a desencadeiam, quanto daqueles que a ela, basicamente, encontram-se subordinados.

[...]

Podemos afirmar que a região caminhou, ao longo da história do pensamento geográfico, mais ou menos como num pêndulo entre posições mais idiográficas ou valorizadoras das diferenças e posições mais nomotéticas ou que enfatizavam as generalizações. É claro que ela, enquanto conceito, foi majoritária sobretudo nos momentos mais idiográficos ou voltados para a realidade empírica, numa valorização da região como “fato” (seja como “fato” concreto, material, seja como “fato” simbólico, vivido), do que nos períodos em que se afirmava uma Geografia Geral, voltada para a construção teórica, mais racionalista, onde a região adquiriu um papel mais de “artifício” (analítico) do que de realidade efetivamente construída e/ou vivida.

HAESBAERT, Rogério Costa. Região, regionalização e regionalidade: questões contemporâneas. **Antares, Letras e Humanidades**, n. 3, jan. 2010.

► TEXTO 4

Escalas cartográficas: mediando a representação das relações espaciais no ensino de geografia

Toda escolha nos remete a “recortes”. Escolhas envolvem uma ou mais opções recobertas por critérios e interesses, que seguramente não passam somente por aspectos técnicos, objetivos e exatos. Esta ideia, no âmbito do conhecimento geográfico nos leva à questão (ou problema) da escala e o modo (ou ausência) de seu tratamento no ensino de Geografia.

[...]

Como a Cartografia pode ser formadora das expressões, interpretações e conceituações do ambiente? Norteado por tal questão problematizadora, nosso objetivo é demonstrar a questão escalar como parte de estratégia pedagógica essencial no ensino de fenômenos e relações espaciais.

Buscando o conceito de escala cartográfica dada por geógrafos, encontramos que “escala é uma relação de proporção entre o tamanho de uma representação e o real” (CASTROGIOVANNI, 2005, p. 52), portanto “indica a relação entre uma distância no mapa e sua respectiva distância real” (SEEMANN, 2013, p. 66). Tais ideias podem ser didaticamente demonstradas aos leitores, entretanto, o problema da questão escalar pode estar ali apenas começando... As noções numéricas embutidas na representação, ao atentar para noções de distâncias “reais” e proporções métricas, mascara uma importante reflexão em torno dos critérios e interesses da escolha da escala. Tais interesses, certamente envolvem a produção e análise das representações, sendo alguns critérios fortemente subjetivos.

Iná Elias de Castro (1995), em seu importante artigo, “O Problema da Escala”, aponta que o raciocínio analógico entre escalas cartográfica e geográfica dificultou a problematização do conceito, uma vez que a primeira satisfazia

plenamente as necessidades empíricas da segunda. A definição e abordagem da escala de análise mostram-se fundamentais e presentes no pensamento da ciência geográfica, diante da espacial e simbiótica relação entre metodologia e conhecimento (olhar/objeto).

Castro (1995) comenta que o problema da escala vai além de uma medida de proporção da representação gráfica do território, possuindo novos contornos para expressar a representação dos diferentes modos de percepção e de concepção do real. A escala, portanto, definitivamente não é neutra. Contribuindo com essa concepção, Jörn Seemann afirma que “queiramos ou não, ao escolher uma determinada escala, selecionamos arbitrariamente um recorte da totalidade, deixando de fora os fenômenos que não podem ser apresentados na mesma escala” (2013, p. 69).

[...]

Fenômenos geográficos, abordados por meio de representações cartográficas, pressupõem relações espaciais que explicam a sua existência, a sua localização e suas condições. A definição da escala geográfica e escala cartográfica, na verdade, representa um recorte espacial, que por sua vez, constitui-se numa escala de análise de tais aspectos e relações.

A preocupação no ensinamento da proporcionalidade métrica de escalas, como 1:1000 (onde 1 cm no mapa equivale a 1000 cm no real), acaba se restringindo à compreensão da conversão matemática. Desse modo, segundo Seemann (2013) deixa-se de refletir que, por trás de tais raciocínios, escondem-se uma relação entre representação da realidade e realidade representada.

A proposta de ensino aqui apresentada busca o tratamento conceitual de escalas espaciais (geográficas e cartográficas), buscando construir práticas escolares voltadas a abordar relações espaciais cotidianas e “cartografadas”, existentes/produtoras nos/de espaços sociais, porém demasiadamente ocultas em nossos olhares e representações. Desse modo, necessitam de diagnósticos, percepções e reflexões mais abrangentes e integradas.

[...]

Nesse contexto, o conceito de escalas foi trabalhado com o objetivo pedagógico de demonstrar a relação direta da escala espacial com as distintas finalidades e possibilidades analíticas de suas representações. Ou seja, demonstrar e se aprofundar nas correlações das escalas espaciais com suas aplicações, por meio da concepção de “escala de análise”, em que se estabelece uma hierarquia analítica que define uma “escala de relações” espaciais. Relações pessoais, socioculturais, ambientais, passíveis de serem estudadas e espacializadas em detrimento de vivências cotidianas associadas a suas escalas e representações gráficas.

Constata-se que, no ensino básico, inter-relações pouco são representadas pelos mapas escolares tradicionais e não são claramente concebidas pelos alunos. Entretanto, tais relações, além de serem “chaves epistemológicas” para a disciplina de Geografia, são passíveis de serem abordadas, tanto no produto cartográfico quanto no seu processo de mapeamento. Didáticas com este fim contribuem na elaboração de um conhecimento escolar por meio de mapas escolares em distintas escalas, que remetem às seletivas interpretações expressas e socializadas entre os alunos. Afinal, assim como afirma Doren Massey (2008, p. 22), “o modo como imaginamos o espaço tem seus efeitos”.

BRIGUENTI, Éderson C.; COMPIANI, Maurício. Escalas cartográficas: mediando a representação das relações espaciais no ensino de Geografia. In: ARAÚJO Gilvan et al. **Metodologias ativas e o ensino de Geografia**. Santa Maria: Arco Editores, 2021. p. 40-44.

► TEXTO 5

Impacto global da pandemia sobre a educação

A intensa dependência do ensino a distância exacerbou a já desigual distribuição de apoio à educação, concluiu a Human Rights Watch. Muitos governos não tinham políticas, recursos ou infraestrutura para implementar o ensino a distância de uma forma que garantisse que todas as crianças pudessem participar em condições de igualdade.

“Com milhões de crianças privadas do direito à educação durante a pandemia, agora é a hora de fortalecer a proteção do direito à educação através da reconstrução de sistemas educacionais de melhor qualidade, mais equitativos e robustos”, disse Elin Martinez, pesquisadora sênior em educação da Human Rights Watch. “O objetivo não deve ser apenas retornar a como as coisas eram antes da pandemia, mas corrigir as falhas nos sistemas que há muito impedem as escolas de serem abertas e acolhedoras para todas as crianças.”

A Human Rights Watch entrevistou mais de 470 alunos, pais e professores em 60 países entre abril de 2020 e abril de 2021.

“A professora deles me ligou para me dizer para comprar um grande telefone [smartphone] para ensino on-line”, disse uma mãe de sete filhos em Lagos, Nigéria, que perdeu sua renda quando a universidade onde trabalhava na área da limpeza fechou devido à pandemia. “Não tenho dinheiro para alimentar minha família e estou lutando para sobreviver. Como posso pagar por um telefone e internet?”

Em maio de 2021, 26 países tinham fechado escolas em todo território nacional e, em outros 55 países, escolas permaneceram parcialmente abertas, seja apenas em alguns locais ou apenas para alguns níveis de ensino. Estima-se que 90% das crianças em idade escolar no mundo tiveram sua educação interrompida pela pandemia, segundo a UNESCO.

Para milhões de estudantes, o fechamento de escolas não será uma interferência temporária em sua educação, mas o fim abrupto dela, disse a Human Rights Watch. Crianças começaram a trabalhar, casaram-se, tornaram-se pais, ficaram desiludidos com a educação, concluíram que não conseguem recuperar o tempo perdido ou perderam a escolaridade gratuita ou obrigatória garantida pelas leis do seu país.

Mesmo para os alunos que voltaram ou que voltarão às suas salas de aula, a evidência sugere que nos próximos anos eles continuarão a sentir as consequências da perda de aprendizado durante a pandemia.

Os prejuízos à educação de muitas crianças têm como base problemas preexistentes: uma em cada cinco crianças estava fora da escola antes mesmo de a covid-19 começar a se espalhar, de acordo com dados da ONU. O fechamento de escolas induzido pela covid tendeu a prejudicar particularmente os estudantes de grupos que enfrentavam discriminação e exclusão da educação mesmo antes da pandemia.

Isso inclui crianças que vivem em situação de pobreza ou em risco de pobreza; crianças com deficiência; minorias étnicas e raciais em um país; meninas em países com desigualdades de gênero; crianças lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros (LGBT); crianças em áreas rurais ou áreas afetadas por conflitos armados; e crianças deslocadas, refugiadas, migrantes e requerentes de asilo.

“Os governos tinham anos de evidências robustas mostrando exatamente quais grupos de crianças tinham maior probabilidade de sofrer educacionalmente durante o fechamento das escolas, e ainda assim essas crianças enfrentaram alguns dos maiores obstáculos para continuar seus estudos”, disse Martinez. “Apenas reabrir escolas não irá desfazer os danos, nem mesmo garantir que todas as crianças retornarão à escola.”

As escolas entraram na pandemia mal preparadas para oferecer educação remota a todos os estudantes de forma igualitária, concluiu a Human Rights Watch. Isso se deve ao fracasso de longo prazo dos governos em remediar a discriminação e as desigualdades em seus sistemas educacionais ou em garantir serviços governamentais básicos, como eletricidade estável e acessível nas residências, ou facilitar o acesso à internet com preços acessíveis.

Crianças de famílias de baixa renda estavam mais propensas a serem excluídas do aprendizado on-line porque não tinham acesso à internet ou dispositivos suficientes. Particularmente as escolas que já sofriam com um histórico de poucos recursos e com estudantes que já enfrentavam obstáculos de aprendizado maiores tiveram dificuldades para alcançá-los em meio às barreiras digitais. Os sistemas de educação muitas vezes falham em fornecer treinamento em alfabetização digital para alunos e professores a fim de garantir que eles possam usar essas tecnologias com segurança e confiança.

A educação deveria estar no centro dos planos de recuperação de todos os governos, disse a Human Rights Watch. Os governos deveriam enfrentar tanto o impacto da pandemia na educação das crianças quanto os problemas preexistentes. À luz da forte pressão financeira que a pandemia impôs sobre as economias nacionais, os governos devem proteger e priorizar o financiamento da educação pública.

Os governos precisam retomar rapidamente os compromissos assumidos em 2015, por meio dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas, para garantir que todas as crianças recebam uma educação primária e secundária inclusiva de qualidade até 2030, disse a Human Rights Watch. Deveriam trabalhar intensamente para garantir que as crianças sob maior risco de evasão escolar ou de enfrentar obstáculos voltem à escola.

Os governos e as escolas deveriam analisar quem abandonou a escola e quem voltou e garantir que os programas de volta às aulas busquem todos aqueles que evadiram, inclusive fornecendo benefícios financeiros e sociais. O alcance das campanhas de volta às aulas deve ser amplo e acolher crianças e jovens que já estavam fora da escola quando as escolas tiveram que fechar.

Todos os governos, e os doadores e atores internacionais que os apoiam, deveriam ser firmes em seus compromissos de fortalecer sistemas de educação pública inclusivos. Construir sistemas de melhor qualidade requer investimento adequado e distribuição igualitária de recursos, bem como remover rapidamente políticas e práticas discriminatórias, adotar planos para reparar o direito à educação para milhões de estudantes e fornecer internet de baixo custo, estável e acessível para todos os alunos.

“A educação das crianças foi prejudicada em um esforço para proteger a vida de todos do coronavírus”, disse Martinez. “Para compensar o sacrifício das crianças, os governos deveriam finalmente enfrentar o desafio e urgentemente tornar a educação gratuita e acessível para todas as crianças em todo o mundo”.

Décadas de progresso lento – embora estável – pela educação de cada vez mais crianças em todo o mundo terminaram abruptamente em 2020. Em abril, um número sem precedentes de 1,4 bilhão de estudantes foi excluído de suas escolas pré-primárias, primárias e secundárias em mais de 190 países, em um esforço para enfrentar a disseminação do novo coronavírus, de acordo com a UNESCO. Escolas em alguns países reabriram posteriormente, ou abriram parcialmente, enquanto em outros lugares não houve retorno às aulas presenciais desde então. Durante o fechamento das escolas, na maioria dos países, a educação tornou-se *on-line* ou foi ministrada de outra forma remota, mas com grandes diferenças no sucesso e na qualidade. Questões como acesso à internet, conectividade, acessibilidade, preparação do material, treinamento de professores e situações em casa influenciaram fortemente na viabilidade do aprendizado remoto.

A Human Rights Watch encontrou tendências e padrões comuns entre os países, mas não fez descobertas generalizadas sobre como a pandemia afetou a educação e outros direitos das crianças em países individuais. Pessoas foram entrevistadas em 60 países: Armênia, Austrália, Bangladesh, Bélgica, Brasil, Burkina Faso, Camboja, Camarões, Canadá, República Centro-Africana, Chile, China, Costa Rica, Croácia, República Democrática do Congo, Dinamarca, Equador, Finlândia, França, Alemanha, Gana, Grécia, Guatemala, Índia, Indonésia, Irã, Iraque, Israel, Itália, Japão, Jordânia, Cazaquistão, Quênia, Quirguistão, Líbano, Madagascar, México, Marrocos, Nepal, Holanda, Nova Zelândia, Nigéria, Papua Nova Guiné, Paquistão, Polônia, Rússia, Sérvia, África do Sul, Coreia do Sul, Espanha, Sudão, Suécia, Suíça, Síria, Tailândia, Uganda, Reino Unido, Estados Unidos, Venezuela e Zâmbia.

HUMAN RIGHTS WATCH. **Terrível impacto global da pandemia na educação.** Disponível em: <https://www.hrw.org/pt/news/2021/05/17/378673>. Acesso em: 9 jul. 2021.

► TEXTO 6

Conhecimentos e crenças de professores sobre a educação inclusiva

A história da Educação Inclusiva no Brasil e no mundo é bastante recente, de modo que ainda não estão plenamente consolidados os princípios e as ações que norteiam a atuação dos professores no cotidiano das escolas regulares. No país, isso pode ser explicado, em parte, pelas recentes mudanças, ocorridas desde o final do século XX, nas políticas de Educação Especial, as quais culminaram na publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Esta política consolidou, pelo menos em termos legais, a adoção da Educação Inclusiva enquanto perspectiva que deve orientar a atuação da Educação Especial no país. Logo no início do documento, afirma-se que:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2018)

Verifica-se que, nessa definição, estão implicados, sobretudo, aspectos éticos relacionados ao compromisso de garantir uma educação, de fato, para todos. Nesse sentido, o binômio inclusão-exclusão é central para que se compreenda que o movimento pela Educação Inclusiva se situa política e historicamente e busca enfrentar uma dívida persistente para com diferentes populações que vêm sendo excluídas da sociedade e da escola (DIAS, 2006; PATTO, 2008). Patto (2008) nos alerta, no entanto, que, embora o discurso da inclusão esteja bastante disseminado em diversas esferas de nossa sociedade, realizar uma “inclusão marginal”, ou seja, formas pobres e insuficientes de inclusão, não resolverá o problema da exclusão.

Nessa direção, do ponto de vista do processo de escolarização, entende-se que o direito à educação não se restringe ao direito de acessar a escola, mas inclui o direito de aprender com qualidade, daí que a Educação Inclusiva também pressupõe compromissos pedagógicos (MARQUES, 2006). Aprender com qualidade pode significar muitas coisas, mas aqui assume-se que aprender vincula-se ao um processo de humanização e, portanto, de emancipação, que se contrapõe a uma compreensão tecnicista ou instrumental de educação (PATTO, 2008).

Qual o impacto da adoção do paradigma da Educação Inclusiva para a Educação Especial, a partir da política de 2008? Verifica-se que esta política reforça a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis da Educação Básica, desde a Educação Infantil à Educação Superior (LDBEN), ou seja, a Educação Especial não é um sistema paralelo e tem como locus de atuação a escola regular. Além disso, uma mudança importante que tal política estabeleceu foi em relação ao público-alvo da Educação Especial, passando-se de um público mais amplo, o dos alunos com “necessidades educacionais especiais” (NEE), tal como propunha a Resolução nº 2/2001 (BRASIL, 2001), para um público mais específico: os alunos com deficiência(s) e com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Portanto, a política direciona para a inclusão escolar, ou seja, a garantia de que esses sujeitos possam frequentar a escola regular (BUENO, 2008; MENDES, 2018). Já a atuação junto a esse público, segundo a política, deve ser realizada através do que se denominou “atendimento educacional especializado” (AEE), o qual “disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 10).

Para Garcia (2013), ainda que a política de 2008 tenha garantido o direito desse público à escolarização, todas essas mudanças levaram a uma “superespecialização” da Educação Especial, que se tornou muito mais responsável pela gestão de recursos e menos focalizada no processo pedagógico implicado no desenvolvimento escolar dos alunos. Esse trabalho de gestão de recursos associa-se prioritariamente ao que é feito na Sala de Recursos Multifun-

cionais, de modo que, para a autora, o trabalho “se mantém paralelo ao trabalho realizado na classe comum, o qual pouco incide sobre o processo de escolarização dos sujeitos da modalidade educação especial” (GARCIA, 2013, p. 109).

Assim, pode-se pensar que, mesmo a Educação Especial atuando dentro da escola regular, parece manter um trabalho paralelo e pouco focado no sentido ético e político da Educação Inclusiva. É nessa direção que Bueno (2008) esclarece que a inclusão escolar e a Educação Inclusiva são conceitos diferentes, uma vez que o primeiro implica uma “proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola” (p. 49), enquanto que a Educação Inclusiva “refere-se a um objetivo político a ser alcançado” (p. 49).

Diante desse cenário complexo e em movimento, indaga-se a respeito do papel e da formação dos profissionais não somente da Educação Especial, mas também dos professores que atuam nas classes regulares, aspecto pouco mencionado na política de 2008. Afora a informação de que devem atuar em colaboração com os profissionais do AEE, não há qualquer orientação em relação ao que se espera desse profissional, tampouco a respeito de sua formação.

Nesse sentido, interessou-nos poder refletir sobre o que os professores que atuam nas classes regulares conhecem e pensam a respeito dos processos inclusivos que ocorrem no cotidiano escolar, bem como sobre a própria política de Educação Inclusiva. Assim, o presente estudo teve como objetivo mapear, de forma sistemática, a literatura científica brasileira sobre o tema dos conhecimentos e crenças dos professores em relação à Educação Inclusiva.

A escolha por uma revisão sistemática da literatura justificou-se a partir de seu potencial em desvelar os caminhos já percorridos nesse campo e as perspectivas futuras de investigação e ação. Interessava-nos, também, descobrir a partir de que perspectivas e de que lugares essas discussões vinham sendo feitas na academia.

Entendemos que o debate sobre os conhecimentos e as crenças de professores não pode ser descolado do tema mais geral da formação docente. Trata-se de uma questão central para a área da Educação em geral e para a Educação Inclusiva, em particular, já que a essência do processo educacional está no ensinar e no aprender, que ocorrem na relação entre seres humanos, uma relação de eticidade (ROZEK, 2010). Dessa forma, é por “exigência ética que a formação do professor deve se conceber e se realizar; o investimento na formação e na atuação profissional não pode se reduzir a uma qualificação técnica e metodológica” (ROZEK, 2010, p. 148).

Dessa forma, neste estudo, utilizou-se o termo “crenças” para designar todas as ideias que permeiam a formação do professor e que não dizem respeito aos conhecimentos técnico e instrumental. Tomou-se o conceito utilizado por Ferreira (2007), após ter realizado ampla revisão crítica sobre distintas definições presentes na literatura:

Olhando estes enunciados, poderemos dizer, num registro próximo do de Anderson e Bird (1995), que as crenças do professor dizem respeito ao conjunto de premissas ou de proposições não testadas a partir das quais se organiza uma parte importante dos quadros de referência ou das perspectivas que os docentes utilizam para dar sentido às suas práticas. (FERREIRA, 2007, p. 100)

Considerando essa definição, entendemos que a formação deve permitir que, para além dos conhecimentos técnicos, o professor possa construir novos significados e sentidos sobre o seu trabalho, definindo o que se quer e o que não se quer, e o que se pode como docente. Foi essa concepção que permeou a estruturação metodológica do estudo, bem como as discussões feitas a partir dos achados da revisão de literatura.

MARTINS, Gabriela Dal Forno; ABREU, Gabriela Vieira Soares de; ROZEK, Marlene. Conhecimentos e crenças de professores sobre a educação inclusiva: revisão sistemática da literatura nacional. **Revista Educação**, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, n. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educur/a/hC5ddRwNXCTH4VbXQKcjM7y/?lang=pt#>. Acesso em: 9 jul. 2021.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS E COMENTADAS

- ALMEIDA, Rosângela Doin de (org.). **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2010.
Organizado por uma cartógrafa da Unesp, o livro, voltado a professores, traz uma coletânea de textos sobre o uso da cartografia escolar em um momento em que a tecnologia adentra a sala de aula.
- ARAÚJO, Gilvan C. C. de *et al.* **Metodologias ativas e o ensino de Geografia**. Santa Maria: Arco Editores, 2021.
Esse texto faz parte de uma coletânea sobre Geografia e educação e as transformações recentes no processo de ensino e aprendizagem, com enfoque nas metodologias ativas. A obra apresenta-se como um novo caminho de exploração dos estudos educacionais e, em particular, da Geografia.
- ARREGUY, Cintia; RIBEIRO, Raphael (coord.). **Histórias de bairros de Belo Horizonte**: Regional Centro-Sul. Belo Horizonte: APCBH; ACAP-BH, 2008.
Livro sobre os bairros de Belo Horizonte que traz uma definição do difícil conceito de “bairro”, na versão dos autores, “uma divisão oficial da cidade, mas também um meio de identificar as pessoas”. Aproxima o bairro da noção de “lugar”.
- ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2001.
Livro que aborda as tensões nas relações professor-aluno diante das transformações da sociedade contemporânea com foco na forma como os professores têm interpretado essas transformações.
- BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL. **Terra Brasilis**. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/dossies/biblioteca-virtual-da-cartografia-historica-do-seculo-xviao-xviii/artigos/terra-brasilis/>. Acesso em: 10 jun. 2021.
Portal que traz a cartografia histórica do século XVI com destaque para o mapa português do mesmo século e que ilustra por meio de desenhos a população indígena do Brasil colonial, animais típicos e a rica vegetação, com destaque para o pau-brasil da Mata Atlântica, além da costa Atlântica.
- CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, 2005.
Artigo em que a professora Helena Callai retrata o papel e a importância do ensino de Geografia nas séries iniciais destacando a participação dessa disciplina no processo de alfabetização da criança, assim como a iniciação de seu senso de orientação cartográfica, ao aprender a pensar o espaço.
- CARLOS, Ana Fani A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.
O livro baseia-se na teoria da autora sobre o papel da categoria “lugar” nas ciências humanas como espaço da singularidade do indivíduo e como oposição à massacrante tendência da homogeneização do mundo globalizado.
- CARLOS, Ana Fani A.; SOUZA, Marcelo L.; SPOSITO, Maria E. (org.). **A produção do espaço urbano**: agentes e processos, escalas e desafios. São Paulo: Contexto, 2017.
Partindo do pressuposto de que o espaço é produzido e não dado, um conjunto de pesquisadores do espaço urbano apresenta reflexões sobre os dilemas da cidade e suas implicações sociais no mundo contemporâneo.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Temas da Geografia na escola básica**. Campinas: Papirus, 2013.
Coletânea de textos organizados pela autora, voltada para o ensino de Geografia, cujo enfoque principal é a abordagem de conteúdos da disciplina e sua aplicação na sala de aula, assim como as propostas metodológicas para esse fim.
- COLL, César. **Psicologia e currículo**. São Paulo: Ática 1999.
No livro, o pesquisador espanhol apresenta reflexões sobre os fundamentos e os componentes do currículo com o apoio teórico centrado nos pensadores clássicos da educação. O autor tem larga experiência na teoria do currículo. Foi um dos articuladores da reforma curricular na Espanha e, no Brasil, atuou como consultor do MEC para assuntos curriculares.
- CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e organização espacial**. São Paulo: Ática, 1990.
Tradicional obra sobre o conceito de região do geógrafo carioca. Apresenta as várias visões dessa categoria analítica geográfica de múltiplas interpretações.
- CORRÊA, Roberto Lobato; PINTAUDI, Silvana M.; VASCONCELOS, Pedro A. (org.). **A cidade contemporânea**: segregação espacial. São Paulo: Contexto, 2016.
Livro que tem como foco a cidade e a desigualdade produzida no espaço urbano. Temas variados da desigualdade socioespacial urbana são levantados no livro, como o resgate do “direito à cidade” de Henri Lefebvre e a segregação via condomínios residenciais, entre outros.

- DEWEY, John. **Escola e a sociedade e a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'água, 2002.
Nessa obra clássica, Dewey elabora uma filosofia da educação enquanto prática inovadora e centrada na criança. Dewey, pensador estadunidense, lançou as bases da educação democrática e das habilidades socioemocionais, enaltecendo a iniciativa e a liberdade de pensamento do estudante, contra práticas impositivas.
- GEORGE, Pierre. **Os métodos da Geografia**. São Paulo: Difel, 1972.
O clássico autor, um dos ícones da escola da Geografia Ativa francesa, elucida nessa obra o conceito de região, partindo do pressuposto de que dado conjunto do espaço apresenta uma personalidade própria.
- GUERRA, Antonio Teixeira. **Novo dicionário geológico-geomorfológico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
Trata-se de um dicionário com verbetes sobre Geologia e Geografia Física. É ótimo subsídio para amparar professores e pesquisadores da área.
- HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
Livro sobre a teoria da avaliação do educador francês, que considera que os critérios sobre a avaliação devem ser claros e objetivos e fornecer informações sobre o processo de ensino-aprendizagem.
- HAESBAERT, Rogério Costa. **O mito da desterritorialização**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
Teórico do território, Haesbaert desmistifica a ideia de que esteja em curso uma desterritorialização, ou seja, uma pulverização do território pela lógica neoliberal. Segundo ele, sempre haverá uma força cultural que reterritorializa aquilo que o capital tenta destruir.
- HAESBAERT, Rogério Costa. Território e multiterritorialidade: um debate. **Geographia**, Rio de Janeiro, ano IX, n. 17, 2007.
Nesse texto em que o geógrafo dá continuidade a trabalhos anteriores e que derivaram do conceito de território, como territorialidade e multiterritorialidade, o autor ratifica a tese recorrente de que o território é uma categoria analítica atrelada à ideia de poder.
- LEINZ, Viktor; AMARAL, Sérgio Estanislau do. **Geologia geral**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.
Clássico manual de Geologia que orientou gerações nos estudos das ciências da natureza. Com visão ampla e didática, os autores trazem os princípios básicos para a compreensão da estrutura da Terra.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.
No livro, o educador elabora uma visão da Didática como disciplina que integra saberes da Sociologia, da Psicologia e da Teoria da Educação.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
Esse premiado livro aborda o processo de avaliação como uma estratégia satisfatória e produtiva, ou seja, desmistifica a ideia de que a avaliação deve ser feita de modo separado do processo de ensinar e aprender. O autor defende que o ato de avaliar requer um planejamento prévio.
- MASSEY, Doreen. The conceptualization of place. In: MASSEY, D.; JESS, P. **A place in the world**. New York: The Open University, 1995.
A geógrafa britânica é uma das principais expoentes na concepção teórica do “lugar”. Para ela, que escreveu no pós-Guerra Fria, a fragmentação territorial tornou-se cotidianamente dramática e agravada por acirramentos nacionais. O paradoxo entre o global e o local tornou os espaços cada vez menores, alimentado por nacionalismos extremados.
- McGUINNESS, Diane. **Cultivando um leitor desde o berço**. Rio de Janeiro: Record, 2004.
A psicopedagoga esclarece nesse livro que o entendimento da linguagem no processo da aprendizagem da leitura vai além do significado das palavras. Está vinculado ao conhecimento, ao tempo, à compreensão, à empatia e aos demais processos mentais que auxiliam na interpretação do mundo.
- MORAES, Antonio Carlos Robert de. **Geografia: pequena história crítica**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.
Clássico manual teórico da Geografia que retrata a evolução e o processo de sistematização dessa ciência a partir da metade do século XIX até o final do século XX.
- OLIVEIRA, Cynthia B. E. de; MOREIRA, Paula C. B. P. (org.). **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, 2014.
Livro composto de vários textos em que são desenvolvidas reflexões sobre temas como as competências dos docentes, a função social da escola e as metodologias ativas de ensino-aprendizagem.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
Livro do educador francês que busca desmistificar o conceito de “competência”. Para ele, é preciso desfazer um mal-entendido entre os conceitos de “competência” e “conhecimento”, já que, segundo ele, ambos caminham juntos, e é a escola que está na vanguarda dessa discussão.

- RAFFESTIN, Claude. A produção das estruturas territoriais e sua representação. *In*: SAQUET, Marcos A.; SPOSITO, Eliseu S. **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular/Unesp, 2008.
 Texto sobre a teoria do território do geógrafo francês, para quem essa categoria analítica da geografia é produzida socialmente e parte de um conceito mais amplo: o espaço. Para Raffestin o território é vivido e não apenas um conceito físico.
- RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.
 Claude Raffestin vincula o território à noção de poder. Como produto de atores sociais, o território mostra-se produzido socialmente partindo inicialmente de algo que lhe é mais amplo, o espaço.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
 Trata-se da ampla e sólida análise do antropólogo Darcy Ribeiro sobre o povo brasileiro, suas raízes, sua cultura a partir daquilo que denominou como "povo multiétnico". É uma obra de referência para entender a formação do nosso povo e sua diversidade.
- RICOTTA, Lúcia. **Natureza, Ciência e Estética em Alexander von Humboldt**. Rio de Janeiro: Mauad, 2003.
 Livro que aborda o conceito de natureza em Alexander von Humboldt, geógrafo alemão da primeira metade do século XIX e considerado o sistematizador da Geografia como ciência. Humboldt também é considerado uma referência para o amadurecimento do conceito de paisagem em Geografia a partir da perspectiva natural.
- RISÉRIO, Antonio. **A cidade no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2013.
 O antropólogo e ensaísta apresenta um estudo do fenômeno urbano no Brasil tendo a visão estética da arquitetura como fio condutor, desde suas origens aos dias atuais.
- RISÉRIO, Antonio. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1998.
 Obra abrangente do geógrafo ainda bastante influenciado pelo período em que se dedicou intensamente à Geografia urbana e econômica, em que questiona a ausência de cidadania que permeia a sociedade brasileira a partir da pergunta inicial do livro: "Há cidadãos nesse país?".
- ROCHA, Ruth. **Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha**. São Paulo: Salamandra, 2014.
 A famosa escritora de livros infantis aborda nessa obra os direitos dos cidadãos e, em especial, os cidadãos infantis. Defende que os direitos das crianças devem ir além da **Declaração dos direitos das crianças**, aquilo que chama "o direito à infância".
- ROSS, Jurandyr L. Sanches (org.). **Geografia do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2005.
 O manual de Geografia escrito por professores da Universidade de São Paulo aborda os mais variados temas utilizados na Geografia escolar, como clima, relevo e estrutura geológica, vegetação, temática ambiental, agricultura e indústria, entre outros, sempre com ênfase no Brasil.
- SANTOS, Milton. A aceleração contemporânea: tempo mundo e espaço mundo. *In*: SANTOS, Milton *et al.* (org.). **Fim de século e globalização: o novo mapa do mundo**. São Paulo: Hucitec-Anpur, 1993.
 Esse artigo de Milton Santos surge numa coletânea de textos, que por sua vez foi produto de um evento organizado na Universidade de São Paulo na década de 1990, cujo tema é a globalização. No texto, o geógrafo apresenta mais uma vez sua leitura da globalização e alguns de seus neologismos que tornaram-se conceitos como tecnoesfera e psicoesfera.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.
 Clássica obra do geógrafo brasileiro escrita no auge das discussões sobre a globalização em que Milton Santos coloca o objeto maior da Geografia, o espaço geográfico, como produto da inseparabilidade entre o natural e o cultural. Referência indispensável para todos aqueles que se voltam ao estudo da Geografia.
- SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.
 Livro basilar de Milton Santos a respeito dos conceitos clássicos da Geografia, como paisagem, território e região, entre outros, além da própria discussão sobre a natureza da disciplina.
- SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.
 O autor esclarece seu conceito de meio técnico-científico informacional e a difusão da técnica no espaço geográfico em meio ao processo de globalização, a constante e crescente artificialização do meio ambiente, aquilo que chamou de "tecnoesfera".
- SAUER, Carl. O. A morfologia da paisagem. *In*: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (org.). **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.
 Carl Sauer é o teórico pioneiro na definição e na difusão do conceito de paisagem. Nesse texto, ele demonstra que a paisagem é o resultado da ação cultural sobre a paisagem originalmente natural.

- TEIXEIRA, Wilson *et al.* (org.). **Decifrando a Terra**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.
Esse clássico livro repleto de artigos de acadêmicos e cientistas é considerado uma espécie de manual geral das ciências da natureza. Manual de consulta para assuntos relacionados à categoria “natureza”, consta como uma das cinco obras classificadas como básicas da Geografia pela BNCC.
- THOMAS, Gary; PRING, Richard. **Educação baseada em evidências**: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2007.
Obra que traz novas perspectivas sobre o papel da ciência na educação a partir de experiências britânicas e que se baseia solidamente na eficácia das intervenções sociais e na orientação dos formuladores de políticas públicas em tomar decisões na área da Educação.
- TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Londrina: Eduel, 2012.
Neste livro, o geógrafo sino-estadunidense estuda as relações entre os sentimentos humanos e o espaço, entre memória, cultura e paisagem.
- URQUIZA, Antônio Aguilera (org.). **Antropologia e história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Editora UFMS, 2016.
Esse livro está focado na temática dos povos indígenas e sob a perspectiva da antropologia. Embora aborde prioritariamente os povos indígenas do estado do Mato Grosso do Sul, a obra também perpassa por diversos outros povos do país.
- YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de pesquisa da Faculdade de Educação da USP**. São Paulo, v. 4, n. 151, 2014.
Texto do sociólogo inglês que aborda a importância e os cuidados na constituição do currículo escolar.

RELATÓRIOS, ANUÁRIOS E DOCUMENTOS NORMATIVOS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.
Mais importante documento para a orientação curricular da Educação Básica brasileira, a BNCC é composta de dez competências gerais para toda a Educação Básica e sete competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental. Para o Ensino Fundamental/Anos Iniciais, a base é composta de cinco unidades temáticas, seis objetos de conhecimento e 56 habilidades distribuídas ao longo dos cinco anos: 11 habilidades do 1º ao 4º ano e 12 no 5º ano.
- BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.
Documento oficial mais importante do país e lei máxima que normatiza e orienta todas as demais e que assegura o caráter de Estado Democrático brasileiro.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNA**: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: Sealf, 2019a. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/caderdo_final_pna.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.
O mais novo documento normativo da educação brasileira instituída pelo Decreto nº 9.765 de 2019 e focado na qualidade da alfabetização dos alunos da Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, assim como no combate ao analfabetismo.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Temas transversais contemporâneos na BNCC**: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília: SEB, 2019b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 11 jul. 2021.
Nesse documento, encontram-se a contextualização e a fundamentação pedagógica dos temas transversais da Base Nacional Comum Curricular.
- IBGE: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (Brasil). **Áreas territoriais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/15761-areas-dos-municipios.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 8 jul. 2021.
As novas aferições do território brasileiro incorporando as mais avançadas técnicas de medição geotecnológicas vêm sendo empregadas pelo IBGE e, em decorrência disso, o redimensionamento oficial do território foi atualizado em março de 2021, acusando uma extensão territorial do país de 8.510.345 km².
- IBGE: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (Brasil). **Censo demográfico 2010**: características da população e dos domicílios. Resultado do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.
Censo demográfico brasileiro com dados e informações indispensáveis para as políticas públicas do país.
- IBGE: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (Brasil). **Estimativa da população residente para os municípios e para as Unidades da Federação com data de referência em 1º de julho de 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020a. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101747.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2021.
Entre os censos demográficos decenais, o IBGE divulga as estimativas da população brasileira. Essa é a última realizada antes da conclusão desta obra.

- IBGE: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (Brasil). **Síntese dos indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2020. Rio de Janeiro: IBGE, 2020b.
Estudo anual do IBGE sobre as condições sociais da população brasileira a partir de resultados de dados tabulados dos levantamentos do Instituto.
- INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION. **World Employment and Social Outlook**: Trends 2020. Genebra: ILO, 2020.
A Organização Internacional do Trabalho (OIT), ligada às Nações Unidas, traz relatórios anuais que balizam a situação do emprego e do trabalho em todo o mundo, dados e textos utilizados nesta coleção na discussão da unidade temática do mundo do trabalho.
- NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos**. Rio de Janeiro: UNIC, 2009.
Documento declarado pela Assembleia Geral da ONU em 1948 que recomenda sua divulgação nas escolas de todo o mundo. Muitos dos temas desse documento são tocados nessa obra, como o direito à moradia e à educação.
- OECD. **Schooling Disrupted Schooling Rethought**: How the Covid-19 Pandemic is Changing Education. Paris: OECD, 2020.
A Organização para Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE) divulga anualmente o relatório “Education at Glance”, que traz dados sobre o estágio da educação no mundo todo. Em 2020, a organização divulgou esse estudo sobre o impacto da pandemia na educação mundial.
- PNUD: PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Relatório do Desenvolvimento Humano, 2019**. Além do rendimento, além das médias, além do presente: as desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI. Nova York: Nações Unidas, 2019 (traduzido para países de Língua Portuguesa pelo Instituto Camões).
Relatório anual do PNUD que enfatiza nesse ano a desigualdade mundial. O Relatório do PNUD traz anualmente a classificação do IDH dos países que utilizamos em alguns momentos na coleção.
- UNITED NATIONS. Department of Economic and Social Affairs. Population Division. **International Migration Report, 2019**. New York: United Nations, 2019. p. 4. Disponível em: https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/InternationalMigration2019_Report.pdf. Acesso: 8 jul. 2021.
Relatório das Nações Unidas sobre o impacto das migrações internacionais e nos respectivos países imigratórios e emigratórios. O estudo considera uma iniciativa recente da organização para um pacto global para uma migração segura.
- UNITED NATIONS. Department of Economic and Social Affairs. Population Division. **World Population Prospects, 2019**. Disponível em: <https://population.un.org/wpp/Download/Standard/Population/>. Acesso em: 8 jul. 2021.
Anuário das Nações Unidas sobre dados gerais da população mundial, como crescimento da população mundial, em que estão as maiores concentrações, envelhecimento, mortalidade, migração internacional etc. Fonte primária de informação.

► SUGESTÕES DE LEITURA PARA O PROFESSOR

- BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades**: limites na democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.
No livro, a cientista política Flávia Biroli apresenta as transformações nas relações de gênero e traz para o debate as desigualdades que ainda persistem entre homens e mulheres, como divisão sexual do trabalho, família e maternidade, mostrando-se como impasses para a construção de uma sociedade justa.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
O sociólogo espanhol afirma, em sua obra, que todo processo identitário e de pertencimento se constrói a partir de uma base cultural e territorial. Segundo ele, toda e qualquer identidade é construída a partir da matéria-prima fornecida pela História e pela Geografia comuns.
- CASTRO, Iná E.; GOMES, Paulo Cesar C.; CORRÊA, Roberto L. (org.). **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
Livro que traz alguns dos principais conceitos e categorias analíticas da Geografia, como região, território, escala e geopolítica, discutidos por pesquisadores e estudiosos da área.
- DARWIN, Charles. **Origem das espécies**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1985.
Livro que figura em qualquer lista de maiores obras de todos os tempos, é leitura obrigatória para todos aqueles que pretendem compreender a teoria da evolução das espécies do britânico Charles Darwin. Reeditado infinitas vezes desde sua publicação original em 1859, revolucionou a ciência. De leitura agradável, é compreensível a qualquer leitor.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
A consagrada obra do filósofo francês aborda a punição, a disciplina e a repressão das instituições, um impeditivo à liberdade plena. O livro está dividido em quatro grandes partes – Suplício, Punição, Disciplina e Prisão –, em que expõe sua visão de mundo. Uma teoria sobre as relações de poder inseridas nas várias dimensões da existência humana.

- GOMES, Paulo Cesar da Costa. O conceito de região e sua discussão. *In*: CASTRO, Iná E. *et al.* (org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
O autor aborda didaticamente o conceito de região a partir da identificação do termo polissêmico, porém atrelado a uma dimensão política de um fragmento do território e dos possíveis recortes regionais múltiplos e complexos.
- HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2007.
Nessa clássica obra, o geógrafo britânico apresenta o sincronismo da relação espaço-tempo na sociedade contemporânea e a ideia de aniquilamento do espaço pelo tempo. A cultura atual da pós-modernidade e a hegemonia do capitalismo, ambos criticados pelo autor, dão o tom da obra.
- LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2010.
O clássico do filósofo e sociólogo francês aborda a função social do espaço urbano e o direito do indivíduo em lutar por ele, analisando detidamente a evolução da cidade desde a Revolução Industrial.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
As professoras do Programa de Pós-graduação em Educação da Uerj trazem nessa obra uma profunda discussão sobre o campo do currículo, seus critérios e dilemas de encaminhamentos para a organização do conhecimento.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. **Portal MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EdgarMorin.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2021.
Texto disponibilizado no portal do MEC para que o professor possa ter acesso a esse clássico pensador da educação que, em 2021, completou 100 anos de vida. No texto, Morin defende a necessidade de se extrapolarem os limites das barreiras disciplinares em busca de uma educação cidadã. O pensador propõe superar sete problemas cruciais (“buracos negros”) da educação, que devem ser colocados no centro das preocupações.
- SCHÄFFER, Neiva Otero. Ler a paisagem, o mapa, o livro... Escrever nas linguagens da Geografia. *In*: NEVES, Iara Conceição B. *et al.* **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.
O livro parte do pressuposto de que o compromisso de ensinar a ler e escrever é tarefa de todas as áreas do conhecimento e não apenas do professor de Língua Portuguesa: é uma tarefa da escola. Mostra-se recomendável, portanto, a todos os professores.
- PRIETO, Heloisa; KONDO, Daniel. **Lá vem história**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.
Livro com 30 histórias reunidas em três blocos: contos de magia, contos de ensinamentos e contos de suspense. São histórias de diversos povos do mundo – entre eles, o brasileiro.
- SALERMO, Silvana. **Viagem pelo Brasil em 52 histórias**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.
A autora partiu da regionalização brasileira para reproduzir histórias das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, algumas delas reproduzidas nesta coleção. É um belo encontro entre a Literatura e a Geografia por meio da região.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
Livro mais acessível e menos acadêmico do geógrafo brasileiro que mais se dedicou a estudar a globalização. Milton propõe “uma reflexão independente” do momento presente e uma contraposição ao pensamento único da globalização neoliberal que se apresentava no começo do século XX.
- SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XX**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
Último livro escrito em vida por Milton Santos que traz uma perspectiva do território brasileiro a partir de seus conceitos teóricos elaborados durante sua trajetória acadêmica.
- SILVA, Armando Corrêa da Silva. **De quem é o pedaço? Espaço e cultura**. São Paulo: Hucitec, 1986.
Nesse livro, Armando Corrêa da Silva, autor conhecido como o “filósofo da Geografia”, discute-a como uma ciência interdisciplinar e trata das dimensões do território. Sob uma perspectiva geográfico-sociológica, questiona se a totalidade do território, na verdade, não se apresenta como fragmentos em mosaico, pequenos “pedaços” de um todo. De forte cunho teórico, é importante para entender as categorias utilizadas nesta coleção.
- STEINKE, Ercília Torres. **Climatologia fácil**. São Paulo: Oficina de Textos, 2012.
Livro com linguagem didática que traz os principais fundamentos da climatologia. Há explicações sobre os fenômenos climáticos e atmosféricos, como definição de vento, diferença entre furacão e tornado, a origem dos desertos, os movimentos de rotação e translação e de onde vem a chuva, entre outros fenômenos climáticos que subsidiam o professor a abordar esses assuntos com seus estudantes.
- VENTURI, Luis Antonio Bittar. **Geografia: práticas de campo, laboratório e sala de aula**. São Paulo: Sarandi, 2011.
Trata-se de um manual de referência que reúne informações conceituais, técnicas e pedagógicas da pesquisa produzida por 35 professores dessa área reconhecidos pela atuação acadêmica e docente.

1 CONHEÇA SEU MANUAL

VOCÊ JÁ VIU

Objetivos

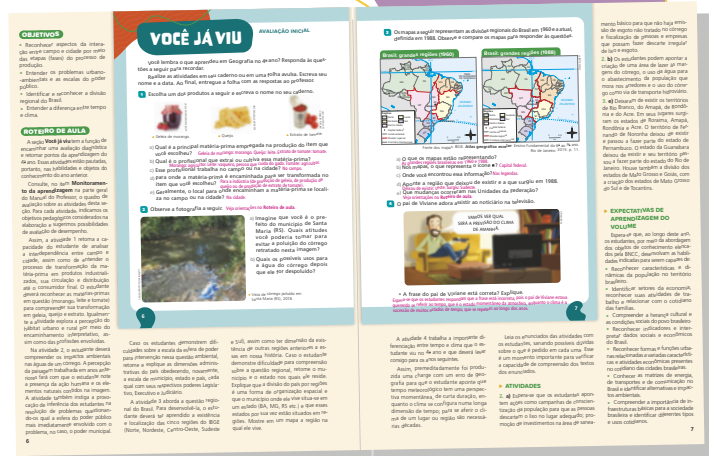
Apresenta objetivos que devem ser alcançados pelos estudantes na realização das atividades da seção.

Roteiro de aula

Aborda o desenvolvimento da seção e de suas atividades, além de trazer sugestões de monitoramento da aprendizagem.

Expectativas de aprendizagem do volume

Traz o que se espera que os estudantes aprendam ao longo do ano.



INTRODUÇÃO À UNIDADE

Apresenta os conteúdos que serão estudados na unidade.

Objetivos pedagógicos

Expõe os objetivos pedagógicos a serem alcançados no estudo da unidade.

Pré-requisitos pedagógicos

Traz os pré-requisitos que os estudantes devem ter para que a aprendizagem dos conteúdos da unidade seja efetiva.



▶ **BNCC**

Indica as habilidades trabalhadas nas páginas, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

▶ **PNA**

Indica os componentes de literacia e numeracia nas páginas, de acordo com a Política Nacional de Alfabetização (PNA).

ORGANIZE-SE

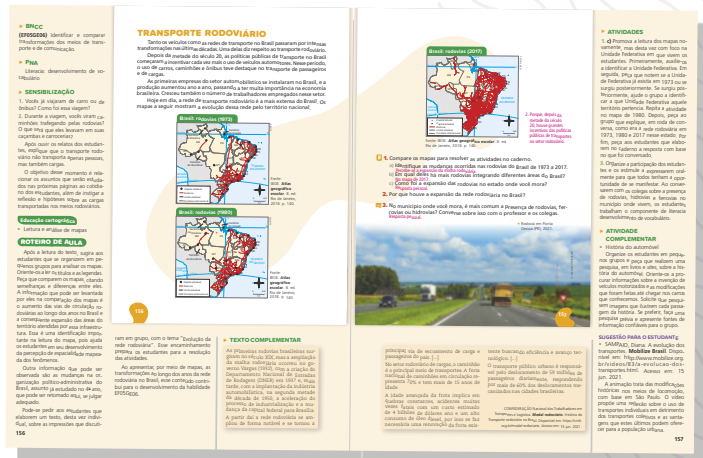
Lista de materiais que serão utilizados em atividades. Podem ser materiais que os estudantes devem levar para a sala e, portanto, precisam ser solicitados com antecedência; ou materiais que o professor deverá providenciar.

EDUCAÇÃO CARTOGRÁFICA

Indica os conteúdos de Cartografia nas páginas.

SENSIBILIZAÇÃO

Sugestões de dinâmicas para sensibilizar e estimular os estudantes quanto aos conceitos e às noções que serão apresentados. Elas auxiliam a mobilização dos conhecimentos prévios dos estudantes e orientam a organização da sala de aula para a realização das atividades.



ROTEIRO DE AULA

Comentários e orientações para o desenvolvimento dos conteúdos abordados nas páginas. Há dicas, sugestões de análise, complementos de atividades e outras informações importantes para o encaminhamento do trabalho em sala de aula.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Sugestões de atividades extras, cujo objetivo é ampliar o estudo de conteúdos das páginas. Geralmente, são propostas como atividades dinâmicas, experimentos práticos e jogos.

O QUE E COMO AVALIAR

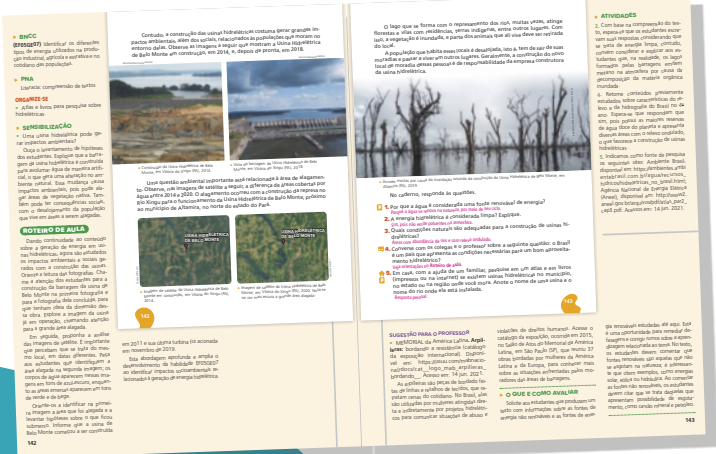
Sugestões de avaliações formativas das unidades. Com elas, é possível avaliar a evolução dos estudantes e propor estratégias de mediação de defasagens.

SUGESTÕES

Voltadas para o professor ou para os estudantes. Traz sugestões de sites, livros, artigos, vídeos, músicas e outros recursos para ampliar o trabalho.

TEXTO COMPLEMENTAR

Textos voltados para o professor que trazem a ampliação do tema estudado nas páginas.



► VAMOS RECORDAR?

• BNCC

Indica as habilidades trabalhadas nas páginas, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

• Roteiro de aula

Comentários e orientações para o desenvolvimento dos conteúdos abordados nas páginas. Há dicas, sugestões de análise, complementos de atividades e outras informações importantes para o encaminhamento do trabalho em sala de aula.

• Conclusão da unidade

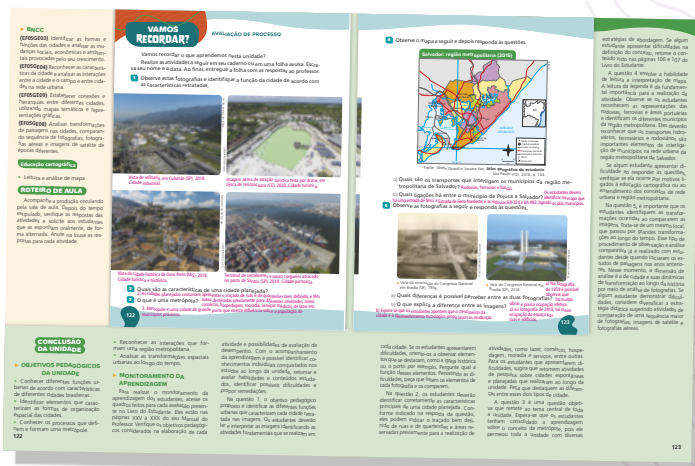
Seção de encerramento da unidade.

• Objetivos pedagógicos

Retoma os objetivos pedagógicos da unidade.

• Monitoramento da aprendizagem

Traz orientações para as atividades realizadas na seção e sugere estratégias de remediação para alcançar os objetivos pedagógicos propostos.



► O QUE APRENDE NESTE ANO?

• BNCC

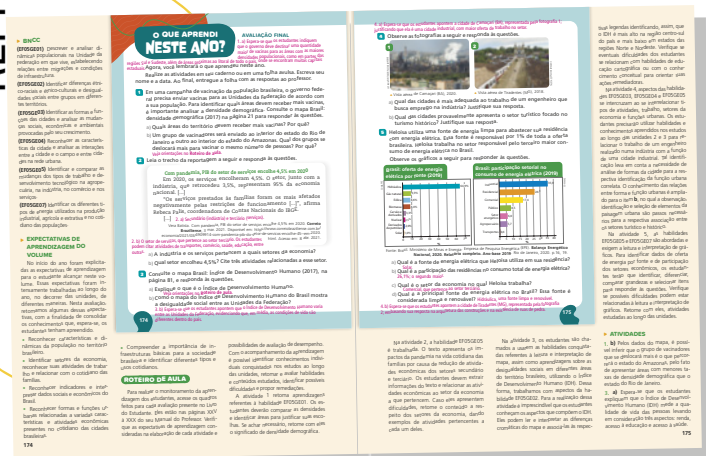
Indica as habilidades trabalhadas nas páginas, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

• Expectativas de aprendizagem do volume

Retoma algumas expectativas de aprendizagem propostas para o volume.

• Roteiro de aula

Aborda o desenvolvimento da seção e das suas atividades, além de trazer sugestões de monitoramento da aprendizagem.



A CONQUISTA

GEOGRAFIA

Ensino Fundamental - Anos Iniciais
Componente: Geografia



LAERCIO FURQUIM JUNIOR

MESTRE EM CIÊNCIAS (ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: GEOGRAFIA HUMANA) PELA FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO.
BACHAREL E LICENCIADO EM GEOGRAFIA PELA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO.
PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO.

EDILSON ADÃO CÂNDIDO DA SILVA

DOCTORANDO EM GEOGRAFIA (ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ANÁLISE AMBIENTAL E DINÂMICA TERRITORIAL) PELO INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS DA UNICAMP.
MESTRE EM CIÊNCIAS (ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: GEOGRAFIA HUMANA) PELA FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO.
BACHAREL E LICENCIADO EM GEOGRAFIA PELA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO.
PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO E SUPERIOR.

1ª edição, São Paulo, 2021

FTD

Direção-geral Ricardo Tavares de Oliveira
Direção editorial adjunta Luiz Tonolli
Gerência editorial Natalia Taccetti
Edição Francisca Edilania de Brito Rodrigues (coord.)
Aroldo Gomes Araujo, Lucas Abrami
Preparação e revisão de textos Viviam Moreira (sup.)
Fernando Cardoso, Paulo José Andrade
Gerência de produção e arte Ricardo Borges
Design Daniela Máximo (coord.)
Bruno Attili, Carolina Ferreira, Juliana Carvalho (capa)
Imagem de capa Thamires Paredes
Arte e Produção Vinicius Fernandes dos Santos (sup.)
Juliana Signal, Jacqueline Nataly Ortolan (assist.), Marcelo dos Santos Saccomann (assist.)
Diagramação FyB - Arquitetura e Design
Coordenação de imagens e textos Elaine Bueno Koga
Licenciamento de textos Érica Brambila, Bárbara Clara (assist.)
Iconografia Jonathan Santos, Ana Isabela Pithan Maraschin (trat. imagens)
Ilustrações Alex Rodrigues, David/Giz de Cera, Eduardo Souza, Edson Faria, Fábio Eugenio,
Ilustra Cartoon, Ilê Comunicação, Leninha Lacerda, Lima, Luiz Lentini, Marcos de Mello,
Romont Willy, Sílvia Otofuiji, Tel Coelho/ Giz de Cera

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Furquim Junior, Laercio
A conquista : geografia : 1º ano : ensino
fundamental : anos iniciais / Laercio Furquim Junior,
Edilson Adão Cândido da Silva. -- 1. ed. --
São Paulo : FTD, 2021.

Componente: Geografia.
ISBN 978-65-5742-579-4 (aluno – impresso)
ISBN 978-65-5742-580-0 (professor – impresso)
ISBN 978-65-5742-589-3 (aluno digital – em html)
ISBN 978-65-5742-590-9 (professor digital – em html)

1. Geografia (Ensino fundamental) I. Silva,
Edilson Adão Cândido da. II. Título.

21-72451

CDD-372.891

Índices para catálogo sistemático:

1. Geografia : Ensino fundamental 372.891
Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Reprodução proibida: Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610
de 19 de fevereiro de 1998. Todos os direitos reservados à

EDITORA FTD.
Rua Rui Barbosa, 156 – Bela Vista – São Paulo – SP
CEP 01326-010 – Tel. 0800 772 2300
Caixa Postal 65149 – CEP da Caixa Postal 01390-970
www.ftd.com.br
central.relatorio@ftd.com.br

Em respeito ao meio ambiente, as folhas deste
livro foram produzidas com fibras obtidas de
árvores de florestas plantadas, com origem
certificada.

Impresso no Parque Gráfico da Editora FTD
CNPJ 61.186.490/0016-33
Avenida Antonio Bardella, 300
Guarulhos-SP – CEP 07220-020
Tel. (11) 3545-8600 e Fax (11) 2412-5375

APRESENTAÇÃO

OLÁ!

É COM GRANDE ALEGRIA E SATISFAÇÃO QUE ESCRREVEMOS ESTE LIVRO PARA VOCÊ E ESPERAMOS QUE ELE SEJA UM BOM COMPANHEIRO PELOS CAMINHOS DA GEOGRAFIA E DA SUA VIDA DE ESTUDANTE!

VOCÊ CONHECERÁ NOVAS PESSOAS, NOVOS LUGARES, NOVAS PAISAGENS E ENTENDERÁ MELHOR O ESPAÇO GEOGRÁFICO. ESPERAMOS QUE ELE AUXILIE VOCÊ E SUA FAMÍLIA A RECONHECEREM, JUNTOS, OS LUGARES ONDE VIVEM.

NÓS, OS AUTORES, E TODA A EQUIPE EDITORIAL NOS DEDICAMOS AO MÁXIMO PARA OFERECER BONS ESTUDOS DA GEOGRAFIA, PARA QUE VOCÊ, SEUS COLEGAS E SEUS FAMILIARES PARTICIPEM DA MELHOR MANEIRA POSSÍVEL DA VIDA EM SOCIEDADE: EM CASA, NA ESCOLA, NO BAIRRO, NA CIDADE, NO PAÍS... NO MUNDO!

DESEJAMOS QUE ESTE CAMINHO SEJA DE MUITOS CONHECIMENTOS E AMIZADES!

COM CARINHO,
OS AUTORES.

VEJA O QUE SIGNIFICAM OS ÍCONES QUE APARECEM NO SEU LIVRO:



ATIVIDADE ORAL



ATIVIDADE COM USO DE TECNOLOGIA



ATIVIDADE EM DUPLA



ATIVIDADE PARA CASA



ATIVIDADE EM GRUPO



ATIVIDADE NO CADERNO

ORGANIZAÇÃO DOS VOLUMES

► VOCÊ JÁ VIU

Essa seção abre todos os volumes. Consiste em atividades que permitem avaliar o conhecimento que o estudante adquiriu ao longo do ano anterior.

► ABERTURA DE UNIDADE

As aberturas de unidade estão organizadas com base em uma imagem que ilustra e apresenta o tema que será desenvolvido. Conta com perguntas que visam levantar os conhecimentos prévios e estimular a reflexão do estudante.

► CAPÍTULO

Apresenta textos, conteúdos e conceitos que devem ser lidos e interpretados com o estudante. Eventualmente traz atividades variadas.

► TECNOLOGIA NO DIA A DIA

Essa seção que trabalha com as novas mídias e tecnologias digitais, possibilitando ao estudante utilizar esses recursos, cada vez mais difundidos, para aprender de maneira crítica e ética.

► DE OLHO NO MAPA!

Essa seção visa estimular a percepção do espaço geográfico pela linguagem cartográfica. Por meio da leitura e da elaboração de representações espaciais, croquis, plantas e mapas, o estudante é apresentado gradativamente à Cartografia.

► CIDADANIA

Esta seção trabalha valores que envolvem a cidadania e a convivência. Temas contemporâneos trazem ao estudante informações que permitem a reflexão e convidam à interação, permitindo a cooperação e a socialização.

SUMÁRIO



VOCÊ JÁ VIU • AVALIAÇÃO INICIAL 6

UNIDADE 1 • DIREITOS 8

1 DIREITOS DA CRIANÇA 10

DIREITO AO NOME 12

DIREITO À NACIONALIDADE 13

DIREITO A RECEBER CUIDADOS 14

AS FAMÍLIAS SÃO DIFERENTES 16

VAMOS LER • INFORMAÇÕES NA CERTIDÃO DE NASCIMENTO.. 18

VAMOS ESCREVER • MINHAS INFORMAÇÕES 19

2 ONDE ESTÃO OS MEUS DIREITOS? 20

DIREITOS DE OUTRAS PESSOAS 22

TECNOLOGIA NO DIA A DIA • TECNOLOGIA NA INCLUSÃO 24

CIDADANIA • MEUS DEVERES 25

DIÁLOGOS | ARTE E HISTÓRIA • POSSO MUDAR DE NOME? ... 26

VAMOS RECORDAR? • AVALIAÇÃO DE PROCESSO ... 27

UNIDADE 2 • BRINCAR 28

1 LUGARES DE BRINCAR 30

LUGARES DE CRIANÇA BRINCAR 32

BONS LUGARES PARA BRINCAR 34

DE OLHO NO MAPA! • BRINCANDO COM MAPAS 36

2 BRINCADEIRAS 38

BRINCADEIRAS INDÍGENAS 40

CIDADANIA • BRINCAR É MAIS DO QUE DIVERSÃO 42

AINDA FAZEMOS BRINQUEDOS? 43

BRINQUEDOS DE ONTEM E DE HOJE 44

TECNOLOGIA NO DIA A DIA • DIFERENTES FORMAS

DE FAZER UM BRINQUEDO 45

VAMOS LER • COMO BRINCAR DE FAZER DOBRADURA 46

VAMOS ESCREVER • COMO BRINCAR DE FAZER INSTRUÇÕES .. 47

DIÁLOGOS | MATEMÁTICA • FUTEBOL E ORIENTAÇÃO 48

VAMOS RECORDAR? • AVALIAÇÃO DE PROCESSO ... 50



BOXE CONCEITO

Os principais conceitos são apresentados em destaque para evidenciar sua relevância e facilitar o estudo.

MEU VOCABULÁRIO

Trabalha termos específicos que podem ser novos para o estudante e que visam a enriquecer o seu vocabulário.

GLOSSÁRIO

Os significados contextualizados de palavras, eventualmente, desconhecidas pelo estudante, aparecem próximos ao texto.

UNIDADE 3 • NOSSOS LUGARES DE VIVÊNCIA 52

1 OS LUGARES 54
MORADIA 56
ESCOLA 58
VAMOS LER • OBJETOS DA MORADIA 60
VAMOS ESCREVER • OBJETOS DA ESCOLA 61
PARQUE E PRAÇA 62

2 MEUS LUGARES 64
DE OLHO NO MAPA! • DE CASA ATÉ A ESCOLA 66
TECNOLOGIA NO DIA A DIA • LUGAR DE DIVERSÃO 68
CIDADANIA • LUGAR DE TODOS 69
DIÁLOGOS | LÍNGUA PORTUGUESA • REGRAS DE CONVÍVIO... 70

VAMOS RECORDAR? • AVALIAÇÃO DE PROCESSO... 71

UNIDADE 4 • RITMOS DA NATUREZA 72

1 DIA E NOITE 74
PASSA O TEMPO 76
AMANHECER E ANOITECER 77

2 CHUVA E SOL 78
VAMOS LER • COMO ESTÁ O TEMPO? 80
VAMOS ESCREVER • OBSERVAR O TEMPO 81
TECNOLOGIA NO DIA A DIA • PREVISÃO DO TEMPO 82
PERÍODOS QUENTES, PERÍODOS FRIOS 83
CALOR E CHUVA 84
CIDADANIA • TEMPO DE CHUVA 85
DIÁLOGOS | CIÊNCIAS • ANIMAIS DIURNOS E ANIMAIS NOTURNOS 86

VAMOS RECORDAR? • AVALIAÇÃO DE PROCESSO... 88

O QUE APRENDI NESTE ANO? • AVALIAÇÃO FINAL 90

REFERÊNCIAS COMENTADAS 92

LEITURAS COMPLEMENTARES PARA O PROFESSOR 92

MATERIAL PARA RECORTE 93

DESCUBRA MAIS

Indicações de livros, sites, vídeos, canções e outras fontes culturais que ampliam o tema discutido.

PESQUISA

Boxe que promove a introdução do estudante ao universo das pesquisas. Há propostas de pesquisa individual ou coletiva, além de solicitar o auxílio de familiares e outros adultos do convívio do estudante.

► VAMOS LER

Esta seção visa proporcionar ao estudante o contato com diversos tipos de texto e imagens, com o objetivo de apresentar temas da área de Geografia, por meio de diferentes linguagens e formas de expressão.

► VAMOS ESCREVER

Esta seção aparece logo em seguida à seção **Vamos ler** e a temática de ambas apresenta correlação. Possui foco na prática de produção escrita de textos.

► DIÁLOGOS

Esta seção propõe o desenvolvimento da interdisciplinaridade, mostrando a relação da Geografia com outras áreas do conhecimento.

► VAMOS RECORDAR?

A seção é uma avaliação que permite que o estudante faça uma revisão dos conteúdos e conceitos trabalhados ao longo de cada unidade. As atividades dão um parâmetro ao professor do quanto o estudante avançou na aprendizagem.

► O QUE APRENDI NESTE ANO?

Ao final de cada volume, são apresentadas atividades que sintetizam os conteúdos e conceitos e permitem ao professor averiguar o que o estudante aprendeu durante o ano.

► MATERIAL PARA RECORTE

No final do livro, há peças para os estudantes recortarem e usarem nas atividades.

VOCÊ JÁ VIU

AValiação Inicial

▶ OBJETIVOS

- Ler as letras do alfabeto e identificar a sequência formadora do próprio nome.
- Reconhecer letras que formam uma palavra, identificar e destacar a palavra em meio a outras letras.
- Identificar as letras do alfabeto para organizar uma palavra de acordo com uma sequência numérica.
- Relacionar imagens de objetos aos respectivos nomes.

▶ PNA

- Literacia: conhecimento alfabético
- Literacia: consciência fonológica e fonêmica

ORGANIZE-SE

- Lápis de cor ou caneta hidrográfica.

ROTEIRO DE AULA

A seção **Você já viu** tem a função de encaminhar uma avaliação diagnóstica e retomar pontos da aprendizagem da etapa anterior de ensino. Essas atividades estão pautadas, portanto, nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil.

Consulte, no item Monitoramento da aprendizagem na parte geral do Manual do Professor, o quadro de avaliação sobre as atividades desta seção. Para cada atividade, indicamos os aspectos considerados na elaboração e sugerimos possibilidades de avaliação de desempenho.

As atividades sugeridas nesta seção inicial mobilizam o conhecimento alfabético construído previamente pelos estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem.

Inicie o trabalho com a seção pela atividade 1, pois o tema aproxima os estudantes de seus dados pessoais, o que pode estimulá-los a se comprometerem. Além disso, tanto a atividade 1 quanto a 2 não envolvem escrita, ficando restritas ao conhecimento alfabético e à compreensão de leitura. Portanto, para avaliar inicialmente a identificação das letras e a leitura de palavras, sugere-se verificar como os estudantes realizam essas atividades. Caso alguns estudantes não reconheçam as letras, é importante retomar as atividades relacionadas à aquisição da relação grafema-fonema.

O QUE VOCÊ JÁ SABE PARA COMEÇAR O ESTUDO DE GEOGRAFIA? RESPONDA ÀS QUESTÕES A SEGUIR.

- 1** LEIA CADA LETRA DO ALFABETO. DEPOIS, PINTE O QUADRINHO ONDE ESTÁ A PRIMEIRA LETRA DO SEU NOME. *Resposta pessoal.*

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z

- 2** OBSERVE O DIAGRAMA.

A) INDICANDO COM O SEU DEDO, LEIA CADA LETRA QUE COMPÕE A PALAVRA **CRIANÇA**.

B) AGORA, ENCONTRE NO DIAGRAMA A PALAVRA **CRIANÇA** E CONTORNE.

A	D	F	G	H	C	R	I	A	N	Ç	A
R	F	D	W	Y	E	G	S	I	T	J	E
N	W	B	L	V	S	D	F	R	G	T	P
U	A	Z	N	M	A	E	G	Q	E	F	L

- 3** PREENCHA OS ESPAÇOS COM A PALAVRA **BRINCAR**.

- COLOQUE UMA LETRA EM CADA CASA.
- COMECE PELA CASA NÚMERO 1.

1	2	3	4	5	6	7
<u>B</u>	<u>R</u>	<u>I</u>	<u>N</u>	<u>C</u>	<u>A</u>	<u>R</u>

6

A atividade 3 tem como objetivo verificar se os estudantes compreendem o que é uma palavra e se sabem que as palavras são formadas por letras. É importante identificar se os estudantes distinguem uma letra da outra. O não reconhecimento das letras pode ser um dos motivos de eventuais dificuldades de realização das atividades desta seção inicial. Antes de propor a atividade, verifique se os estudantes leem a palavra “brincar”, se eles reconhecem a palavra e a relacionam ao seu significado. Avalie, também, o conhecimento prévio dos estudantes relacio-

nado às noções de números solicitando que eles, em voz alta, digam a sequência numérica de 1 a 7. Iniciando a atividade, observe se o estudante coloca cada letra em um quadrinho. Essa atividade também possibilita a avaliação de outros elementos essenciais para a produção de escrita, como o respeito ao traçado das letras e a compreensão de que a escrita se dá da esquerda para a direita.

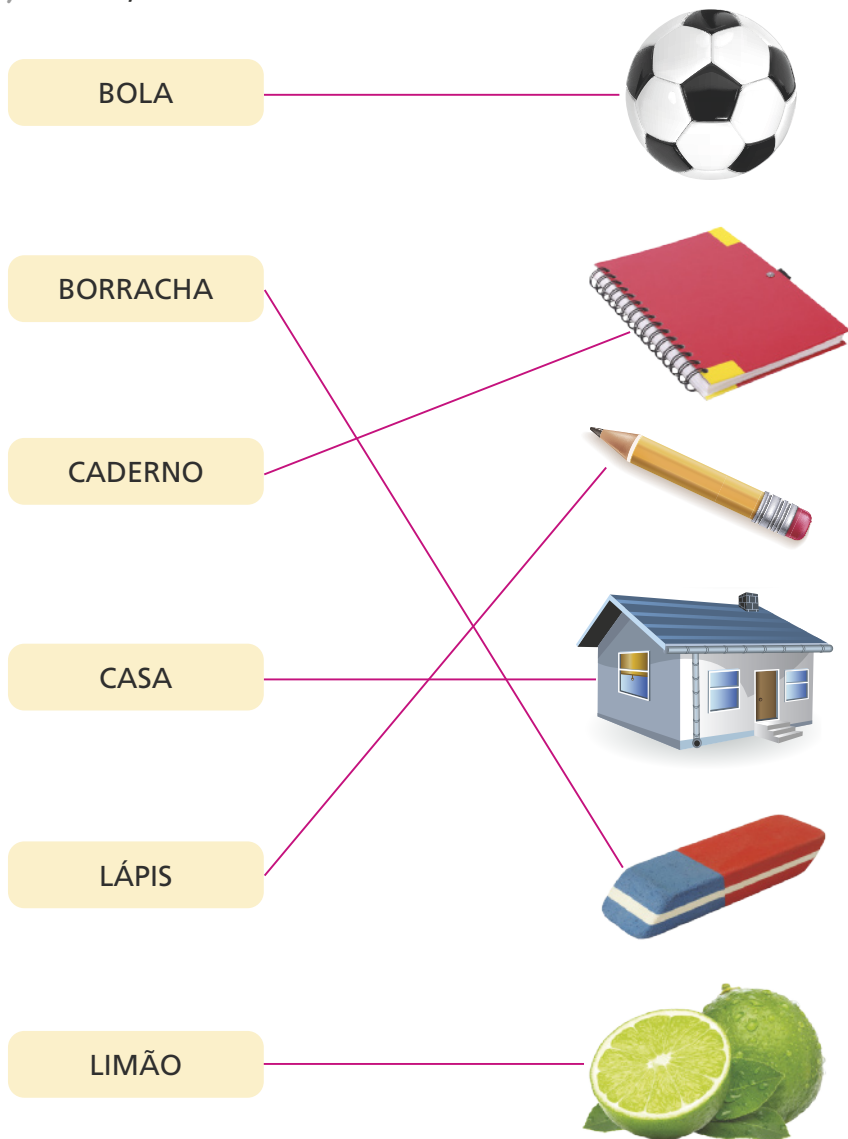
A atividade 4 introduz a associação de imagens de objetos a seus nomes escritos. Inicialmente, solicite que os estudantes identifiquem e digam os nomes dos ob-

4 OBSERVE AS FIGURAS A SEGUIR.

A) DIGA QUAIS FIGURAS VOCÊ VÊ.

Bola, caderno, lápis, casa,
borracha e limão.

B) AGORA, LIGUE AS PALAVRAS ÀS FIGURAS.



VECTORS-3D/SHUTTERSTOCK.COM, MAX-3D/SHUTTERSTOCK.COM, ORANGE/SHUTTERSTOCK.COM, USER-PRERND/SHUTTERSTOCK.COM, AI/SHUTTERSTOCK.COM, PHOTOGRAPHY/SHUTTERSTOCK.COM

► EXPECTATIVAS DE
APRENDIZAGEM DO
VOLUME

Espera-se que, ao longo deste ano, os estudantes, por meio da abordagem dos objetos de conhecimento elencados pela BNCC, desenvolvam as habilidades indicadas para serem capazes de:

- Exercitar a empatia, o diálogo e resolução de conflitos por meio da convivência na diversidade.
- Reconhecer semelhanças e diferenças nas brincadeiras, nas culturas e nos lugares, respeitando os direitos das crianças e a diversidade.
- Elaborar mapas simples, mapas mentais e desenhos que representem lugares de vivência e itinerários utilizando referenciais topológicos.
- Reconhecer os diferentes lugares de vivência associados aos ritmos da natureza.

jetos apresentados nas ilustrações em voz alta. Desse modo, a avaliação concentra-se exclusivamente no reconhecimento da forma escrita dos nomes dos objetos, pois se desconsidera uma possível dificuldade de identificação das imagens. Solicite que alguns estudantes compartilhem com os colegas suas estratégias de leitura e associação aos objetos. Elas podem contribuir para que o desenvolvimento das aprendizagens e da literacia daqueles que demonstrarem eventuais dificuldades.

INTRODUÇÃO À UNIDADE

Ao tratar dos direitos, a unidade remete a um valor fundamental e estruturante da BNCC, sobretudo em relação à competência geral 9 e à competência específica 1 de Ciências Humanas.

Os direitos humanos estão na base das relações sociais, do convívio respeitoso e democrático, da vida em sociedade. Como já foi mencionado, são aspectos importantes para o desenvolvimento das aprendizagens iniciais relativas ao conceito de Lugar, central para a Geografia.

Ao longo da unidade os direitos vão sendo apresentados e estudados de maneira que a identidade e a alteridade caminham em conjunto, proporcionando a valorização e o reconhecimento do convívio, do respeito à diferença, da vida em família e dos relacionamentos com as crianças. O conhecimento da Certidão de Nascimento proporciona aos estudantes estabelecer relação entre sua identidade (nome próprio, nomes de mãe, pai, avô) com o lugar e com a data de nascimento. Estabelecem-se, assim, conexões iniciais diretas com as noções de espaço e tempo, fundamentais para o desenvolvimento dos estudos de Geografia desde o princípio do Ensino Fundamental.

▶ OBJETIVOS PEDAGÓGICOS DA UNIDADE

- Reconhecer os direitos da criança, relacionando-os com a própria vida.
- Reconhecer que, além das crianças, todas as pessoas possuem direitos garantidos por lei.

▶ PRÉ-REQUISITOS PEDAGÓGICOS

Para desenvolver os estudos sobre os direitos, nesta unidade, é esperado que as crianças apresentem conhecimentos prévios propostos pela BNCC para a Educação Infantil. Esses conhecimentos dizem respeito à convivência; à participação ativa; à exploração de sons e palavras; aos relacionamentos, histórias e elementos da natureza; à expressão de hipóteses, opiniões, dúvidas e descobertas por meio de diferen-

UNIDADE

1

DIREITOS

- SIGA A ORDEM DOS NÚMEROS PARA CHEGAR ATÉ O FINAL DO TRAJETO E DESCOBRIR ALGUMAS DAS COISAS QUE VOCÊ APRENDERÁ NESTA UNIDADE.

Respostas pessoais.

1. FALE SEU NOME
PARA OS COLEGAS
E O PROFESSOR.

2. VOCÊ JÁ
OUVIU FALAR
DOS DIREITOS
DA CRIANÇA?

tes linguagens; e à construção de identidade pessoal, social e cultural.

Também é esperado que os estudantes participem das propostas construindo significados sobre si e sobre os outros. Espera-se que os estudantes demonstrem aprendizagens relativas ao respeito e à empatia e que se expressem por meio de linguagem oral, reconhecimento de imagens, produção de desenhos entre outros.

▶ PNA

- Literacia: desenvolvimento de vocabulário
- Literacia: fluência em leitura oral

▶ SENSIBILIZAÇÃO

- Na sua opinião, todas as pessoas são iguais?

Problematize as respostas solicitando aos estudantes que observem as diferenças entre as pessoas representadas na ilustração do item 4. Aproveite esse momento para incentivar os estudantes a



3. VOCÊ JÁ VIU UMA CERTIDÃO DE NASCIMENTO?



4. POR QUE É IMPORTANTE CONHECER E RESPEITAR AS DIFERENÇAS ENTRE AS PESSOAS?

conversar sobre suas semelhanças e diferenças. Explore os itens do trajeto explicando que as pessoas são diferentes, mas têm os mesmos direitos.

ROTEIRO DE AULA

Ao abordar os direitos das pessoas que vivem em sociedade, inicia-se a base do estudo sobre a convivência entre as pessoas nos lugares de vivência, sobre as relações sociais que, por sua vez, está no âmago da definição do conceito de Lugar, categoria central de análise da BNCC de Geografia. A

percepção das relações é de grande importância para o desenvolvimento de temas relacionados à competência 1 de Ciências Humanas: “Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercer o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.”.

▶ ATIVIDADES

Leia cada um dos itens que compõem a abertura da unidade. Inicie lendo individualmente em voz alta. Em seguida, solicite que os estudantes leiam, com ajuda do professor e em voz alta, cada um dos itens, de modo a tra-

balhar a fluência em leitura oral. É possível que alguns estudantes não conheçam a expressão “Certidão de Nascimento”. Explique a natureza e a função do documento. Nesse momento, os estudantes estão desenvolvendo seu vocabulário.

Retome a leitura dos itens, lendo cada um deles e reservando tempo para que os estudantes respondam. Considere as respostas dadas, pois elas fornecem informações valiosas para o conhecimento dos sentimentos e dos pensamentos da turma, fatores que devem ser considerados durante eventuais correções no plano de trabalho para o ano.

▶ ATIVIDADE COMPLEMENTAR

• Pirlimpimpim!!!

O trabalho com os nomes dos estudantes, nesse início do 1º ano do Ensino Fundamental, é muito importante. O aprendizado dos nomes dos colegas do grupo pode se tornar uma referência estável de escrita, colaborando para reflexão de vários aspectos de aprendizagem da língua materna, como sons iniciais e finais semelhantes ou diferentes, relação grafema-fonema, entre outros. Aproveite para propor a brincadeira com os nomes, apresentada a seguir.

Ensine aos estudantes os versos da brincadeira, que deverão ser repetidos por todos e acompanhados de gestos:

- Pirlimpimpim, diga o seu nome para mim (dizer a frase com entonação, apontando para um dos estudantes do grupo);
- Pirlimpimpim, diga o seu nome para mim (repete);
- Maria, Maria (o estudante diz o seu nome, em seguida, todos o repetem);
- Batendo palmas (bater palmas, separando sonoramente as sílabas do nome pronunciado, concomitantemente);
- Batendo os pés (bater os pés, separando sonoramente as sílabas do nome pronunciado, concomitantemente);
- Estalando os dedos (estalar os dedos das mãos, separando sonoramente as sílabas do nome pronunciado, concomitantemente).

Na sequência, reiniciar a repetição dos versos, apontando para outro estudante. É importante que o nome de todos os estudantes do grupo seja citado nessa brincadeira.

► PNA

- Literacia: consciência fonológica e fonêmica
- Literacia: fluência em leitura oral
- Literacia: compreensão de textos
- Literacia: conhecimento alfabético

► SENSIBILIZAÇÃO

- Você sabe o que são direitos? Já pensou em quais são os direitos que possui sendo criança?

É provável que os estudantes deem um pouco para compreender as perguntas, portanto procure estimular as respostas explicando o que são direitos e sua importância para a convivência em sociedade. Relacione esse tema com as regras e combinados para o convívio escolar. Caso não tenham sido estabelecidos, essa pode ser uma boa oportunidade.

ROTEIRO DE AULA

Aproveite esse momento para conhecer um pouco mais sobre cada um dos estudantes. Para isso, incentive-os a contar e a compartilhar com o grupo sua rotina familiar e atividades que fazem quando não estão na escola. Essas informações são importantes para conhecer a história de vida e o cotidiano de cada estudante e podem ser utilizadas no planejamento das aulas, nos processos de intervenção e orientação das atividades escolares. O relato da própria vida e dos gostos pessoais reforçam o reconhecimento das crianças como indivíduos, ressaltando que possuem particularidades distintas de seus colegas. Tal consciência colabora na construção dos conhecimentos referentes aos direitos das crianças. Ao trabalhar esses temas, atende-se a competência 1 de Ciências Humanas: "Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercer o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos."

Leia coletivamente o texto solicitando, eventualmente aos que se dispuserem, que leiam trechos ou palavras do texto. Isso contribui para o desenvolvimento de compreensão de texto e de fluência em leitura oral.

Apesar de as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) determinarem outra regra, optamos por usar a ordem direta dos nomes

1 DIREITOS DA CRIANÇA

DO QUE VOCÊ E TODAS AS CRIANÇAS DO MUNDO PRECISAM PARA VIVER BEM E FELIZES?
O PROFESSOR VAI LER O POEMA A SEGUIR.
ACOMPANHE A LEITURA EM SEU LIVRO.

TODA CRIANÇA NO MUNDO
DEVE SER BEM PROTEGIDA
[...]

CRIANÇA TEM QUE TER NOME
CRIANÇA TEM QUE TER LAR
TER SAÚDE E NÃO TER FOME
TER SEGURANÇA E ESTUDAR.

NÃO É QUESTÃO DE QUERER
NEM QUESTÃO DE CONCORDAR
OS DIREITOS DAS CRIANÇAS
TODOS TÊM DE RESPEITAR.

RUTH ROCHA. OS DIREITOS DAS CRIANÇAS SEGUNDO
RUTH ROCHA. SÃO PAULO: SALAMANDRA, 2014. P. 6-10.

1. DE ACORDO COM O POEMA, O QUE TODA CRIANÇA TEM QUE TER?

Direitos.

10

dos autores nas referências desta obra, para apoiar o processo de leitura do estudante nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

► ATIVIDADES

1. Leia a questão e estimule todos os estudantes a apresentarem as suas opiniões. Aproveite esse momento para abordar a importância do respeito aos turnos de fala. É interessante combinar com o grupo meios para o desenvolvimento da comunicação/interação coletivas.

Incentive os estudantes a identificar os direitos da criança citados no poema de Ruth Rocha. Essa é uma proposta desafiadora, uma vez que nem todos os direitos são apresentados de forma direta; por exemplo, o direito à alimentação é citado como "não ter fome". Essa atividade contribui para as estratégias de compreensão de texto.

2. A atividade contribui para o conhecimento alfabético dos estudantes. Destaque as palavras com particularidades e que por isso podem ser menos conhecidas pelos estudantes, como o acento em



LENNIALACERDA

2. COMPLETE AS PALAVRAS COM AS LETRAS QUE FALTAM PARA ESCREVER ALGUNS DIREITOS DAS CRIANÇAS.

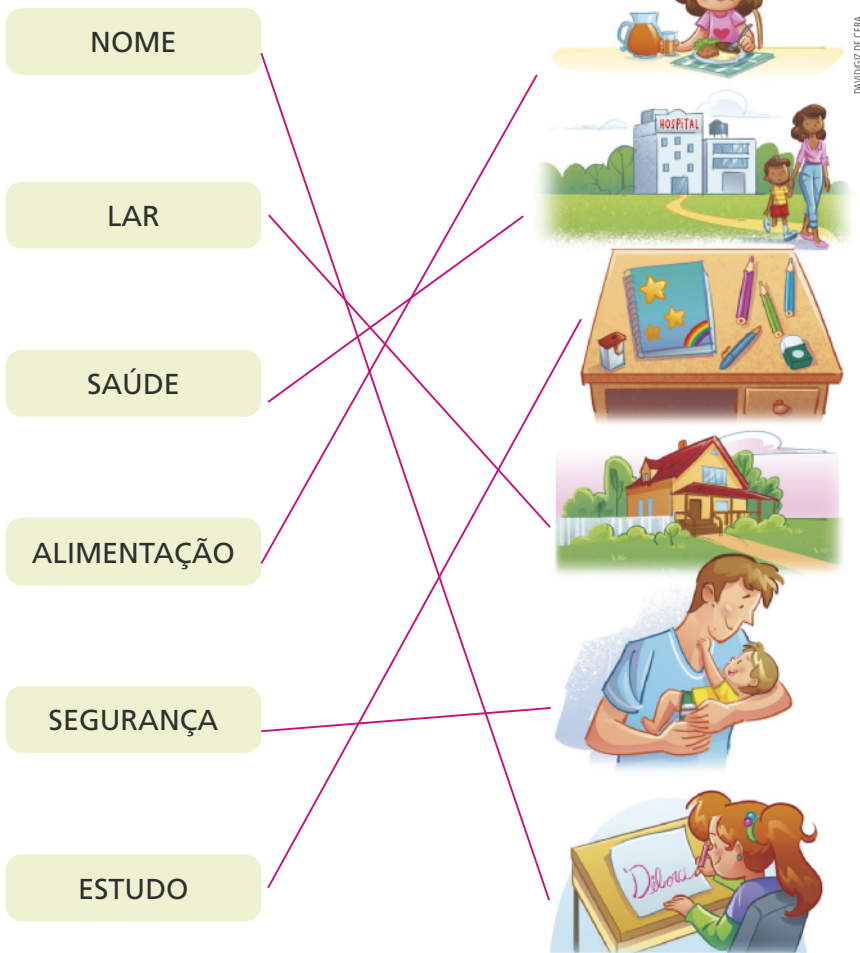
NO M E

SAÚD E

L A R

S E GURANÇA

3. LIGUE OS DIREITOS DAS CRIANÇAS ÀS IMAGENS CORRESPONDENTES.



DAVID GZ DE CERA

SUGESTÃO PARA O PROFESSOR

- SOUZA, Flavio de. **Direitos universais das crianças e dos jovens**. São Paulo: FTD, 2016.

Nesse livro, o autor apresenta os princípios da Declaração dos Direitos da Criança de três formas diferentes: na linguagem poética; em texto explicativo detalhando os dez princípios que compõem essa declaração; e, por fim, na reprodução do documento oficial. A leitura proporcionará a ampliação dos conhecimentos para as discussões e intervenções com os estudantes.

► ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- A recreação

No princípio 4 da **Declaração dos Direitos da Criança**, afirma-se que "a criança terá direito à alimentação, recreação e assistência médica adequadas". Destaque o quesito "recreação".

Explique aos estudantes que a recreação está relacionada ao divertimento e reforce que isso é um direito das crianças. A seguir, oriente-os a fazer um desenho de sua diversão predileta em uma folha avulsa. Peça-lhes que escrevam os nomes nos desenhos.

Se achar pertinente, solicite aos estudantes que comentem sobre a diversão escolhida em uma roda de conversa.

Por fim, pode-se organizar uma exposição dos desenhos na sala de aula ou em outro espaço de convivência da escola.

"saúde" e a cedilha em "segurança". Aproveite a oportunidade para desenvolver a compreensão da influência da acentuação na pronúncia das palavras, contrapondo oralmente "saude" e "saúde". Como um desafio, peça que os estudantes expliquem a diferença que o acento implicou. Desse modo, trabalha-se a consciência fonêmica dos estudantes.

3. Inicie a atividade verificando se os estudantes identificam as ilustrações para, posteriormente, interpretá-las e relacioná-las às palavras correspondentes. Por meio

dessa estratégia, torna-se possível avaliar as diferentes atividades envolvidas na resolução da questão.

► **PNA**

- Literacia: desenvolvimento de vocabulário
- Literacia: produção de escrita

► **ORGANIZE-SE**

- Lápis de cor.

► **SENSIBILIZAÇÃO**

- Por que é importante que uma pessoa tenha um nome?

Nesse momento, é fundamental ouvir as hipóteses dos estudantes e estimulá-los a justificar as suas proposições. Pergunte como fazer quando há duas pessoas com o mesmo nome no grupo. Essa é uma oportunidade para trabalhar a importância do sobrenome. Caso ocorra a situação de estudantes com o mesmo nome no grupo, aproveite para combinar como farão para chamar os colegas.

► **QUADRO DE AULA**

Nessa fase da escolaridade, é provável que a maioria dos estudantes ainda esteja alfabetizada. Prepare um quadro com os nomes dos estudantes em ordem alfabética, com uma coluna para o nome e outra para o sobrenome. Para isso, peça para que os estudantes falem em voz alta o abecedário e auxiliem o professor a organizar os nomes em ordem proposta. Solicite que cada um identifique seu nome e sobrenome na lista. Os estudantes podem consultar esse quadro no momento de realizar a atividade de escrita do nome e sobrenome. Os nomes dos colegas podem se tornar uma lista de palavras estáveis, ou seja, palavras a que os estudantes conseguem atribuir sentido, sendo importantes no processo de pesquisa e compreensão do sistema de escrita alfabética. A identificação do próprio nome ajuda a contemplar a competência específica 1 de Ciências Humanas: "Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos."

► **PESQUISA**

O compartilhamento da pesquisa do nome é uma importante estratégia para o desenvolvimento de vocabulário.

DIREITO AO NOME

O SEU NOME É MUITO IMPORTANTE.
ELE AJUDA EM SUA IDENTIFICAÇÃO.

1. PINTE OS QUADRINHOS QUE TÊM AS LETRAS DE SEU NOME. *Resposta pessoal.*

A	B	C	D	E	F	G	H	I
J	K	L	M	N	O	P	Q	R
S	T	U	V	W	X	Y	Z	

2. AGORA, COPIE AS LETRAS E ESCREVA O SEU NOME NO QUADRO.

MEU NOME

Resposta pessoal.

PESQUISA

SIGA AS ORIENTAÇÕES DO PROFESSOR PARA REALIZAR A PESQUISA A SEGUIR.

1. EM CASA, CONVERSE COM AS PESSOAS QUE CUIDAM DE VOCÊ PARA DESCOBRIR:
 - QUEM ESCOLHEU O SEU NOME;
 - QUAIS FORAM AS RAZÕES DA ESCOLHA DO SEU NOME.
2. COMPARTILHE A HISTÓRIA DO SEU NOME COM OS COLEGAS E O PROFESSOR. *Resposta pessoal.*

► **ATIVIDADE COMPLEMENTAR**

- Crachás

Aproveite a atividade com os nomes e sobrenomes para confeccionar os crachás dos estudantes. Para relacionar essa atividade com o processo de alfabetização, peça aos estudantes que escrevam na frente do crachá apenas o nome com letras maiúsculas de fôrma e, no verso, o sobrenome com letras maiúsculas de fôrma.

DIREITO À NACIONALIDADE

DESDE O NASCIMENTO, TODA CRIANÇA TEM DIREITO A UMA NACIONALIDADE.

VEJA A SEGUIR.



1. E VOCÊ, ONDE NASCEU? QUAL É A SUA NACIONALIDADE? *Respostas pessoais.*
2. TODAS AS CRIANÇAS DE SUA SALA DE AULA TÊM A MESMA NACIONALIDADE? CONVERSE COM OS COLEGAS PARA DESCOBRIR. *Resposta pessoal.*
3. AGORA, DESENHE VOCÊ NO ESPAÇO A SEGUIR. *Produção pessoal.*

13

SUGESTÃO PARA O PROFESSOR

• **BRASIL. Naturalizar-se brasileiro - Naturalização ordinária.** Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/naturalizar-se-brasileiro>. Acesso em: 23 jun. 2021.

Segundo a Constituição Federal de 1988, a obtenção de nacionalidade brasileira não está restrita apenas às pessoas nascidas no Brasil. Os estudantes ou seus pais podem estar inseridos em diferentes requisitos para a nacionalidade brasileira, por exemplo: nascidos no Brasil, mas fi-

lhos de estrangeiros ou naturalizados, ou nascidos em outros países que requerem a naturalização. O reconhecimento dessas situações é importante para ampliar a discussão de temas que podem surgir em conversas com o grupo.

► BNCC

(EF01GE01) Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares.

► PNA

- Literacia: desenvolvimento de vocabulário

ORGANIZE-SE

- Lápis de cor.

► SENSIBILIZAÇÃO

- Em que país você nasceu?

Nesse momento os estudantes ainda não conhecem o conceito de território e os significados de município, estado e país. Não é esperada a identificação de aspectos territoriais e político-administrativos, mas, se essa discussão surgir, aproveite para ouvir as hipóteses e os conhecimentos prévios dos estudantes.

Caso algum estudante do grupo tenha outra nacionalidade, aproveite para valorizar o intercâmbio cultural.

ROTEIRO DE AULA

Converse com o grupo sobre o significado de nacionalidade. Considere nesse momento que ela é definida pelo país onde uma pessoa nasce. Explore diferentes nacionalidades, perguntando: “Quem nasce na França é?”; “Quem nasce no Japão é?”; “Quem nasce no México é?”; “Quem nasce em Angola é?”; e assim por diante.

Pergunte aos estudantes: “Vocês sabem o nome do país onde moram?”. Exponha ao grupo que municípios e bairros também possuem nomes que são utilizados para sua identificação. Esses procedimentos abordam aspectos da habilidade EF01GE01.

A conversa motivada pela atividade 2 estimula o desenvolvimento de vocabulário. Estimule os estudantes a usar termos aprendidos na conversa inicial da aula, como os diferentes termos para nacionalidades. Incentive-os a perguntarem uns aos outros se são brasileiros, bolivianos, venezuelanos, entre outras nacionalidades.

► BNCC

(EF01GE01) Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares.

► PNA

- Literacia: fluência em leitura oral
- Literacia: compreensão de textos

ORGANIZE-SE

- Lápis de cor.

► SENSIBILIZAÇÃO

- Você consegue entender a história contada nesta página apenas observando as ilustrações?

Incentive os estudantes a observar os detalhes das ilustrações e relacioná-las com os conhecimentos e experiências que possuem. Oriente-os a propor hipóteses sobre as personagens apresentadas na história.

ROTEIRO DE AULA

Leia a história pausadamente, indicando cada quadro para que todos possam acompanhar a leitura, mesmo os que ainda não estejam alfabetizados. Estimule os estudantes que conseguirem a ler alguma palavra ou trecho em voz alta. Isso contribui para o desenvolvimento da fluência em leitura oral. É preciso cuidar do ritmo e da entonação durante a leitura do professor para a turma, pois ela funciona como uma referência para o momento em que os estudantes exercitem sua própria leitura oral.

Solicite que os estudantes compartilhem com a turma aspectos de convivência de sua família indicando as principais atividades do seu cotidiano. Peça-lhes que estabeleçam semelhanças e diferenças entre a vida deles e a história de Felipe e sua mãe.

A habilidade EF01GE01 é abordada quando os estudantes compartilham suas experiências em família, permitindo que estabeleçam comparações entre seus lugares de vivência e rotina familiar.

DIREITO A RECEBER CUIDADOS

COM OS COLEGAS, ESCUTE E ACOMPANHE A HISTÓRIA SOBRE FELIPE E A MÃE DELE.



▲ A MÃE DE FELIPE FAZIA TUDO.



▲ ELA PINTAVA CASAS DURANTE O DIA.



▲ E LIA ROMANCES À NOITE.



▲ PREPARAVA O CAFÉ TODAS AS MANHÃS.



▲ E CONSTRUÍA PEQUENAS CIDADES À TARDE.



▲ A MÃE DE FELIPE TINHA DE FAZER TUDO, PORQUE O PAI HAVIA SAÍDO DA VIDA DELES.

PETER CARNAVAS. **COISAS IMPORTANTES**. TRADUÇÃO DE REGINA DRUMMOND. SÃO PAULO: FTD, 2011.

14

► ATIVIDADES

Leia as atividades apresentadas, esclarecendo possíveis dúvidas nos enunciados. Isso ajuda os estudantes na compreensão do texto. Oriente os estudantes a analisar novamente as ilustrações da história, para responder a cada uma das questões. Estimule o compartilhamento das respostas pessoais com todo o grupo.

2 e 3. Aproveite as atividades para discutir alguns valores com os estudantes de modo a contribuir para sua formação ética e cidadã.

4. Aproveite a questão para introduzir o tema das composições familiares, assunto que será abordado nas próximas páginas.

SUGESTÃO PARA O ESTUDANTE

• BELINKY, Tatiana. **Diversidade**. São Paulo: FTD, 2015. (Edição renovada).

Os versos e as ilustrações desse livro mostram que é preciso reconhecer e respeitar as diferenças entre as pessoas, sejam elas relacionadas aos aspectos físicos, ao comportamento ou à personalidade. A obra revela que as diferenças entre as pessoas, seja a cor da pele, a textura do cabelo, os humores

1. O QUE A MÃE DE FELIPE FAZ PARA CUIDAR DELE? ASSINALE UM X NAS OPÇÕES.

- ☒ TRABALHA COMO PINTORA.
- ☒ LÊ HISTÓRIAS.
- ☒ PREPARA O CAFÉ DA MANHÃ.
- ☒ PARTICIPA DE BRINCADEIRAS.

2. EM SUA OPINIÃO, FELIPE RECEBE CUIDADOS DA MÃE DELE?

Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes respondam que sim.

3. VOCÊ ACHA QUE FELIPE PRECISA DE MAIS ALGUMA COISA PARA CRESCER SAUDÁVEL E FELIZ? POR QUÊ? Respostas pessoais.

4. FELIPE MORA APENAS COM A MÃE. SERÁ QUE A FAMÍLIA DELE É IGUAL A TODAS AS FAMÍLIAS? Resposta pessoal.

5. RESPONDA COM DESENHOS. EM SUA CASA:

A) QUEM COSTUMA PREPARAR AS REFEIÇÕES?

Produção pessoal.

B) QUEM LÊ HISTÓRIAS OU BRINCA COM VOCÊ?

Produção pessoal.

► ATIVIDADE COMPLEMENTAR

• Crianças precisam ser cuidadas
Solicite aos estudantes uma pesquisa com seus familiares sobre quais são os cuidados que devem ser dedicados às crianças. Sugere-se a seguinte questão para nortear a pesquisa: “Em sua opinião, o que é necessário para que a criança cresça forte e feliz? Por quê?”.

Solicite a confecção de um desenho ou uma pintura sobre os cuidados que os familiares consideraram mais relevantes. O trabalho deve ter um título elaborado com a ajuda de um familiar.

ou o temperamento, não são fatores que as tornam melhores ou piores, mas diferentes, como todos os seres humanos.

Utilize esse livro como um meio para trabalhar com o grupo como as pessoas são diferentes e as organizações familiares também podem ser diversas, destacando a importância de respeitar as diferenças, sejam elas quais forem. Em sala de aula, faça uma leitura de fruição dessa obra, explorando com os estudantes os aspectos estéticos e literários.

► PNA

- Literacia: desenvolvimento de vocabulário

ORGANIZE-SE

- Lápis de cor.

► SENSIBILIZAÇÃO

- Quem cuida de você quando não está na escola?

Com base nas páginas anteriores, os estudantes já identificaram os cuidados que devem receber. Nesse momento, a proposta é que eles reconheçam as pessoas responsáveis pelo seu bem-estar e discutam que todas as crianças têm direito a amor e compreensão, além de cuidados para seu desenvolvimento e segurança, sendo essa responsabilidade de toda a sociedade.

ROTEIRO DE AULA

Explore a ilustração pedindo que os estudantes observem os detalhes das famílias retratadas. Em seguida, leia com eles as informações da página e destaque o significado do glossário, conversando com os estudantes sobre seu significado. Verifique se eles já conhecem a expressão, e contribua para que eles desenvolvam seu vocabulário. A seguir, encaminhe a realização das atividades. A proposta é estimular o respeito às diferentes composições familiares são diversas e de que não há famílias melhores ou piores, apenas diferentes. Também é importante considerar as situações em que estudantes não vivem com sua família ou o arranjo familiar não é contemplado na ilustração apresentada.

Importantes conceitos da Geografia são destacados e explicados em boxes ao longo dos capítulos. Dessa maneira, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver seu vocabulário, enriquecendo seu repertório, base importante para a compreensão de textos mais específicos da disciplina à medida que eles avançam na vida escolar. Aproveite a oportunidade para explorar esse vocabulário, pedindo aos estudantes que utilizem as palavras ou expressões destacadas em outras situações.

AS FAMÍLIAS SÃO DIFERENTES

MUITAS CRIANÇAS RECEBEM CUIDADOS E AFETO DOS PAIS, DOS PARENTES OU DE OUTRO **ADULTO RESPONSÁVEL**.

OBSERVE NA IMAGEM ALGUMAS CRIANÇAS COM AS SUAS FAMÍLIAS.



ADULTO RESPONSÁVEL:
TIOS, AVÓS, IRMÃOS
MAIS VELHOS E OUTRAS
PESSOAS, ALÉM DOS
PAIS, PODEM SER OS
RESPONSÁVEIS POR
CRIANÇAS MENORES DE
IDADE.

► ATIVIDADES

1. Para que a discussão seja mais aprofundada, procure fazer a primeira atividade em grupos ou coletivamente. Possibilite que os estudantes façam suas observações sobre a diversidade nas organizações familiares e estimule o respeito a situações diferentes das vividas por eles.
2. Aproveite as atividades destas páginas para conhecer mais sobre as relações familiares dos estudantes do seu grupo. Esse momento da atividade exige especial aten-

ção e cuidado, pois comportamentos preconceituosos e desrespeitosos com relatos dos estudantes não podem ser admitidos. Caso ocorram falas nesse sentido, intervenha imediatamente no sentido de que fique claro que todos os arranjos familiares devem ser respeitados e valorizados.

3. Estimule a produção de desenhos de identificação, pois, além de ser uma importante ferramenta de comunicação dos estudantes ainda não plenamente alfabetizados, fornecem subsídios para a futura educação cartográfica.



1. AS FAMÍLIAS REPRESENTADAS NA IMAGEM SÃO TODAS IGUAIS OU SÃO DIFERENTES? *Espera-se que os estudantes percebam que as famílias são diferentes umas das outras. Oriente-os a levantarem semelhanças e diferenças entre as composições familiares.*
2. A SUA FAMÍLIA É PARECIDA COM ALGUMA DESSAS FAMÍLIAS? EM CASO POSITIVO, COM QUAL? *Respostas pessoais.*
3. VAMOS CONHECER MELHOR A SUA FAMÍLIA! DESENHE A SUA FAMÍLIA SOBRE A IMAGEM, JUNTO ÀS OUTRAS, NO ESPAÇO QUE PREFERIR. *Produção pessoal.*

SUGESTÃO PARA O ESTUDANTE

• ANTUNES, Arnaldo; BELLOTTO, Tony. **Família**. São Paulo: Salamandra, 2015.

O livro é uma versão literária da canção "Família", gravada em 1987 pela banda Titãs. Essa obra apresenta ilustrações atraentes e divertidas que retratam situações da rotina das famílias e seus integrantes. Se achar interessante, ao apresentar o livro para os estudantes, pode-se também selecionar trechos da canção gravada pelos Titãs para serem apreciados com os estudantes, explorando as muitas dimensões de uma obra artística.

► O QUE E COMO AVALIAR

Este é um momento propício para propor uma atividade com o objetivo de avaliar a evolução dos estudantes até aqui, além de oferecer uma oportunidade para ampliar as estratégias de aprendizagens sobre a temática. Após inserirem o desenho de sua família conforme pedido na atividade 3, oriente os estudantes a refletir sobre situações familiares de que eles gostam. Peça-lhes que façam um desenho dessa atividade e que indiquem o nome e grau de parentesco de cada pessoa retratada. Solicite que indiquem qual atividade está sendo realizada.

Em seguida, peça aos estudantes que contem um pouco de seu registro para o grupo. Se achar pertinente, organize uma exposição desses desenhos com o tema "A família de cada um de nós!". Uma vez mais, cuide para garantir que as diferenças que possam ser apresentadas não sejam vistas com preconceitos e reforce que as diferenças devem ser respeitadas.

INFORMAÇÕES NA CERTIDÃO DE NASCIMENTO

▶ **PNA**

- Literacia: compreensão de textos
- Literacia: desenvolvimento de vocabulário

ORGANIZE-SE

- Cópia da Certidão de Nascimento de cada estudante.

► SENSIBILIZAÇÃO

- Quando você faz aniversário?

Após o levantamento prévio, explique aos estudantes onde podem encontrar a informação sobre sua data de nascimento: na Certidão de Nascimento.

ROTEIRO DE AULA

Explique que a Certidão de Nascimento é um documento importante, pois comprova a existência, a filiação estrada, o lugar e a data de nascimento, garantindo às crianças brasileiros seus direitos de cidadãos. Após essa explicação, pergunte aos estudantes se eles já viram uma Certidão de Nascimento. Em seguida, faça a leitura do documento reproduzido no livro, evidenciando as informações destacadas: nome completo, data de nascimento, nome dos pais e dos avós.

Após explorar a imagem do documento, entregue a cada estudante uma cópia da sua própria Certidão de Nascimento, que deve ser solicitada aos familiares com antecedência. Peça aos estudantes que localizem em sua certidão as informações que foram exploradas na imagem do livro. Eles podem pintar cada informação de uma cor. Por exemplo: nome de amarelo, data de nascimento de vermelho, nome dos pais de verde e nome dos avós de laranja. A leitura detalhada contribui para a compreensão do texto e para o desenvolvimento de vocabulário, pois os estudantes se atentam às palavras ligadas a uma característica determinada no documento.

As atividades desta e da próxima página circunscrevem a unidade temática da BNCC “O sujeito e seu lugar no mundo”, ampliando suas dimensões quando, por meio de cópia do documento oficial – a Certidão de Nascimento –, correferenciam a existência, a filiação registrada, o lugar e a data de nascimento, garantindo às crianças brasileiras seus direitos de cidadãos.

TODAS AS CRIANÇAS NASCIDAS NO BRASIL TÊM O DIREITO DE TER UMA CERTIDÃO DE NASCIMENTO.

1. ACOMPANHE, COM O PROFESSOR, AS INFORMAÇÕES PRESENTES NESTE DOCUMENTO.



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS NATURAIS

CERTIDÃO DE NASCIMENTO
Nome
JULIANA SILVA CARVALHO

MATRÍCULA:
122085 01 55 2018 1 00506 188 0239568 33

NOME DA PESSOA A QUEM PERTENCE O DOCUMENTO

NOMES DOS PAIS

NOME DA IRMÃ GÊMEA

DATA DE NASCIMENTO POR EXTENSO		DIA	MES	ANO
vinte e um de agosto de dois mil e dezoito		21	08	2017

DATA DE NASCIMENTO

HORA 17:15 horas	MUNICÍPIO DE NASCIMENTO E UNIDADE DA FEDERAÇÃO São Paulo - SP
---------------------	--

MUNICÍPIO DE REGISTRO E UNIDADE DA FEDERAÇÃO São Paulo - 9º Subdistrito - Vila Mariana - SP	LOCAL DE NASCIMENTO Hospital e Maternidade Santa Joana - Rua do Paraíso, 432	SEXO Feminino
--	---	------------------

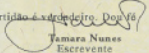
NOMES DOS AVÓS

FILIAÇÃO Pai: LEONARDO SANTOS CARVALHO - Natural de Santos - SP Mãe: LUCIANA FERREIRA SILVA CARVALHO - Natural de Santos - SP	
AVÓS Paternos: DANIEL ALMEIDA CARVALHO e MARIA DO CARMO SANTOS CARVALHO Maternos: ANTONIO BIFFENCOURT SILVA e AUGUSTA DA ANUNCIACÃO FERREIRA SILVA	
GÊMEOS: NOME E MATRÍCULA DOS GÊMEOS Sim RAFAELA SILVA CARVALHO - 1334256855334540000600076332642	
DATA DO REGISTRO POR EXTENSO vinte e cinco de agosto de dois mil e dezoito	
Nº DA DECLARAÇÃO DE NASCIMENTO VIVO 00-1448798-0	
OBSERVAÇÕES / AVERBAÇÕES Nada consta	

Certidão lavrada por Neusa Lopes - Escrevente do Registro Civil São Paulo - 9º Subdistrito - Vila Mariana, o(a) qual assinou eletronicamente, nos termos do artigo 13 do Provimento nº 13 do CNJ.

Certifico que, em data de 25 de agosto de 2017, foi extraída esta certidão do Sistema Interligado de Registro de Nascimento, sendo a autenticidade de sua assinatura eletrônica por mim conferida.

O conteúdo da certidão é autêntico. Dou fé



Yamara Nunes
Escrevente

1ª via certidão
ISENTO DE EMOLUMENTOS

Oficial de Registro Civil das Pessoas Naturais
São Paulo - 9º Subdistrito - Vila Mariana

 João Baptista Marcelletto
Oficial

 Município de São Paulo - SP
Praça Osvaldo Cruz, 39 - CEP: 04044-070
Tel: 3048-3316 / 3059-3211 - E-mail: joabaptista@arpensp.org.br



Ofício de Registro Civil das Pessoas Naturais
São Paulo - 9º Subdistrito - Vila Mariana
Rua do Paraíso, 432 - São Paulo - SP
CEP: 04044-070
Telefone: (11) 3048-3316 / 3059-3211
E-mail: joabaptista@arpensp.org.br

▲ REPRODUÇÃO DE UMA CERTIDÃO DE NASCIMENTO.

► **TEXTO COMPLEMENTAR**

Certidão de Nascimento

A Certidão de Nascimento é o primeiro e o mais importante documento do cidadão. Com ele, a pessoa existe oficialmente para o Estado e a sociedade. Só de posse da certidão é possível retirar outros documentos civis, como a carteira de trabalho, a carteira de identidade, o título de eleitor e o Cadastro de Pessoa Física (CPF). Além disso, para matricular uma criança na escola e ter acesso a benefícios sociais, a apresentação do documento é obrigatória.

No Brasil, cerca de 800 mil crianças não são registradas no primeiro ano de vida, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Esta-

tística (IBGE). [...]

Retirar a certidão é um direito de todos, conforme a Lei 9.534/97, que garante a gratuidade do registro de nascimento e da emissão da 1ª via do documento. Nenhum cartório pode cobrar para emití-la. A lei também garante aos reconhecidamente pobres a emissão gratuita da 2ª via da certidão e das demais certidões extraídas pelo Serviço de Registro Civil das Pessoas Naturais. [...]

JORNAL DO SENADO. **Certidão de nascimento é o mais importante documento do cidadão.** Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bds/bitstream/handle/id/70224/040816_41.pdf?sequence=4&isAllowed=y. Acesso em: 24 jun. 2021.

1. EM CASA, COM A AJUDA DE SUA FAMÍLIA, CONHEÇA SUA CERTIDÃO DE NASCIMENTO E VEJA AS PRINCIPAIS INFORMAÇÕES QUE ESTÃO ESCRITAS NELA.
2. AGORA, COMPLETE A FICHA A SEGUIR COM INFORMAÇÕES SOBRE VOCÊ.

DICA: PREENCHA AS INFORMAÇÕES QUE VOCÊ CONHECE.

NOME: _____

DATA DE NASCIMENTO:

_____ / _____ / _____

DIA

MÊS

ANO

MUNICÍPIO E UNIDADE DA FEDERAÇÃO DE NASCIMENTO:

NOMES DOS PAIS: _____

► PNA

- Literacia: produção de escrita

ORGANIZE-SE

- Cópia da Certidão de Nascimento de cada estudante.

► SENSIBILIZAÇÃO

- O que você já consegue escrever sozinho?

Converse com o grupo sobre a importância da leitura e da escrita para nossa vida.

ROTEIRO DE AULA

Mostre que o nosso mundo está repleto de práticas leitoras. Valorize aquilo que os estudantes já sabem escrever com autonomia e aborde a importância de todos escreverem sempre da melhor forma que conseguirem. Lembre-os da importância dos ritmos diferentes no processo de alfabetização e de que todos estão passando por esse processo. Valorize as conquistas do grupo, independentemente do ritmo de cada estudante, mas sempre incentivando o avanço de cada um.

Ao propor a realização da atividade, fique atento para evitar situações embaraçosas no caso de os estudantes terem pais separados, pai ou mãe desconhecidos, falecidos ou outras circunstâncias.

► ATIVIDADES

2. Retome a Certidão de Nascimento de cada estudante e ajude-os a localizar os dados necessários para o preenchimento da atividade. Nesse momento do ano letivo é provável que poucos integrantes do grupo consigam escrever com maior autonomia. Os estudantes que já possuem conhecimento alfabético que os habilita a escrever e a relacionar grafemas a fonemas poderão ser solicitados para ajudar os colegas que ainda estão praticando a escrita espontânea.

► ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- Aniversariantes

Aproveite a exploração da Certidão de Nascimento para fazer um quadro de aniversariantes do grupo. Esse quadro pode ser montado no formato de um calendário, destacando os dias em que os estudantes nasceram. Após sua finalização, o calendário de aniversários do grupo pode ser afixado num local da sala de aula a que os estudantes tenham bom acesso visual.

► PNA

- Literacia: desenvolvimento de vocabulário
- Literacia: produção de escrita

ORGANIZE-SE

- Lápis de cor.

► SENSIBILIZAÇÃO

- Vamos lembrar o que estudamos no capítulo 1?

Peça aos estudantes que retomem as páginas do capítulo 1 e revejam as atividades que já foram realizadas. Em seguida, organize uma roda de conversa sobre tudo que já aprenderam nas aulas de Geografia. Anote no quadro as ideias e informações apontadas pelo grupo.

Nos grupos que estão em processo de alfabetização é fundamental que o professor mostre, sempre que possível, as funções sociais da escrita. Nesse caso, anotar o que os estudantes dizem é uma forma de não esquecer o que foi falado durante a conversa. Exatidão que registrar o que está sendo debatido é importante para lembrar os principais assuntos tratados.

ROTEIRO DE AULA

Converse com os estudantes sobre a importância de ter direitos e aborde os princípios da Declaração dos Direitos da Criança que não foram tratados anteriormente.

A competência específica 1 de Ciências Humanas: “Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.” é abordada quando os estudantes conhecem os direitos das crianças e quando se trabalham os princípios e seu significado, explicado no glossário como regras, leis. Ao ler o glossário e realizar a atividade proposta no box **Meu vocabulário**, estimula-se o desenvolvimento do vocabulário dos estudantes, componente de literacia.

Se achar pertinente, consulte a Declaração dos Direitos da Criança. Esse é um documento internacional proclamado pela Organização das Nações Unidas em 1959 e adaptado da Declaração Universal dos Direitos Hu-

2

ONDE ESTÃO OS MEUS DIREITOS?

VOCÊ APRENDEU QUE TODAS AS CRIANÇAS TÊM DIREITO A UM NOME, A UMA NACIONALIDADE E A RECEBER CUIDADOS.

ESSES DIREITOS FAZEM PARTE DA **DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA**.

A DECLARAÇÃO APRESENTA DEZ **PRINCÍPIOS**, CRIADOS PARA PROTEGER AS CRIANÇAS NO MUNDO INTEIRO.

PRINCÍPIOS: REGRAS, LEIS.

1. COMPLETE OS ESPAÇOS COM AS LETRAS CORRETAS PARA DESCOBRIR UM OUTRO DIREITO DA CRIANÇA.

BR _ I _ NC _ A _ R

2. VOCÊ ACHA QUE ESSE DIREITO É IMPORTANTE? DE QUE FORMA ELE FAZ PARTE DO SEU DIA A DIA?

Respostas pessoais.

20

manos. Ela é composta de dez princípios que abordam o respeito às necessidades básicas para o desenvolvimento pleno da criança.

► ATIVIDADES

1. Ofereça letras móveis e indique pistas, se for necessário, até que a palavra BRINCAR seja descoberta.
2. Promova uma conversa coletiva possibilitando que cada estudante conte do que brinca nos momentos em que está fora da escola. Retome com eles a atividade reali-

zada na seção **Atividade complementar**, da página 11 e lembre-os de que já viram o direito de recreação. O ato de brincar é uma forma de recreação.

3. Para que os estudantes elaborem suas respostas com mais propriedade, apresente o Estatuto da Criança e do Adolescente, indicando a sua importância para a proteção integral das crianças e adolescentes no Brasil. Dessa forma, os estudantes poderão fundamentar melhor a resposta dada à atividade.



NO BRASIL, TAMBÉM EXISTE O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.

O ECA, COMO É CONHECIDO, DEFENDE OS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, PARA QUE CRESÇAM COM LIBERDADE E RESPEITO.



▲ CRIANÇAS: DE 0 A 12 ANOS.

▲ ADOLESCENTES: DE 12 A 18 ANOS.

MEU VOCABULÁRIO

VOCÊ JÁ OUVIU A PALAVRA ESTATUTO? ESTATUTO É UM TEXTO EM QUE SE ORGANIZA O FUNCIONAMENTO DE ALGO QUE É COLETIVO, COMUM ENTRE PESSOAS DE DETERMINADO GRUPO. CONVERSE COM OS COLEGAS E O PROFESSOR SOBRE O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.

3. VOCÊ ACHA QUE OS DOCUMENTOS COM OS DIREITOS DA CRIANÇA SÃO IMPORTANTES? POR QUÊ? *Respostas pessoais.*

4. SE VOCÊ PUDESSE ESCOLHER UM NOVO DIREITO PARA AS CRIANÇAS, O QUE VOCÊ ESCOLHERIA? DESENHE NO CADERNO.

5. DEPOIS DE TERMINAR, COMPARTILHE SEU DESENHO COM ALGUM COLEGA E VEJA O QUE ELE DESENHOU.

DESCUBRA MAIS

- **EU TENHO O DIREITO DE SER CRIANÇA**, DE AURÉLIA FRONTY E ALAIN SERRES. RIO DE JANEIRO: PEQUENA ZAHAR, 2015. NESSE LIVRO, VOCÊ PODERÁ CONHECER MAIS SOBRE OS SEUS DIREITOS.

21

SUGESTÃO PARA O ESTUDANTE

• **FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). Direitos da criança. A declaração.** Disponível em: <https://www.canalkids.com.br/unicef/declaracao.htm>. Acesso em: 24 jun. 2021.

Esse site apresenta, em uma linguagem acessível aos estudantes, os dez princípios da Declaração dos Direitos da Criança. Os recursos disponíveis na página, texto, áudio e ilustração podem ser trabalhados com o grupo.

• TATIT, Paulo; ANTUNES, Arnaldo. Criança não trabalha. **Pé com Pé**. Palavra Cantada. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=lgDOXkKSobM&ab_channel=PalavraCantadaOficial. Acesso em: 24 jun. 2021.

A canção "Criança não trabalha", composta por Arnaldo Antunes e Paulo Tatit e interpretada pela dupla musical Palavra Cantada, é um bom meio para explorar com os estudantes um dos direitos definidos no princípio nove da Declaração dos Direitos da Criança, o qual considera que nenhuma criança deve trabalhar.

SUGESTÃO PARA O PROFESSOR

• **BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

Neste site oficial do Governo Federal, encontra-se o Estatuto da Criança e do Adolescente, contendo a lei que o institui, Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 e demais legislações correlatas.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- **Direitos das Crianças**

Apresente os dez princípios da Declaração dos Direitos da Criança. Em seguida, organize os estudantes em duplas ou trios e distribua a definição resumida dos princípios. Cada grupo receberá um princípio. Auxilie os estudantes na leitura do texto e oriente-os a elaborar desenhos sobre os direitos indicados. Reúna as ilustrações elaboradas em um grande cartaz e o exponha na escola.

A seguir, uma sugestão de texto para os dez princípios da Declaração dos Direitos da Criança que deverá ser entregue para cada grupo de estudantes:

1. Direito à igualdade, sem distinção por raça, sexo, religião, nacionalidade ou riqueza.
2. Direito à proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social.
3. Direito a um nome e à nacionalidade.
4. Direito a crescer com saúde, à alimentação, à moradia, à recreação e à assistência médica. As mães também têm direito a cuidados especiais.
5. Direito à educação e a cuidados especiais para a criança com deficiência física ou mental.
6. Direito ao amor, à compreensão e à segurança garantidos pelos pais e sociedade.
7. Direito à educação gratuita e ao lazer.
8. Direito a ser socorrido em primeiro lugar, em caso de acidentes.
9. Direito a ser protegido contra o abandono e a exploração. Nenhuma criança pode trabalhar.
10. Direito a crescer em um ambiente de solidariedade, compreensão, amizade e fraternidade.

► PNA

- Literacia: produção escrita

► SENSIBILIZAÇÃO

- Além das crianças, na sua opinião, quem mais tem direitos?

É possível que os estudantes respondam “os animais”, por exemplo. Valorize com o grupo a importância de todos os seres vivos terem os seus direitos garantidos.

ROTEIRO DE AULA

Com base nas ilustrações, desafie o grupo a descobrir que as páginas abordam os direitos dos idosos e das pessoas com deficiência. Se houver no grupo estudantes com algum tipo de deficiência, é importante atentar aos cuidados necessários de abordagem de acordo com o tipo de deficiência e que o tema seja um elemento de reforço dos direitos de todos.

A competência 1 de Ciências Humanas: “Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.” é abordada quando as crianças conhecem os direitos de outras pessoas e que elas possuem necessidades específicas. Isso embasa a reflexão necessária para pautar a discussão sobre direitos e deveres.

ATIVIDADES

Converse sobre os direitos do idoso que os estudantes terão de encontrar no diagrama. Explique que as pessoas idosas têm direito a viver uma vida digna com lazer e saúde. Peça aos estudantes que pensem em exemplos desses direitos sendo respeitados. Se necessário, comece exemplificando o direito à saúde, como garantia de tratamento médico, vida saudável e cuidados.

2. Inicie a atividade discutindo com os estudantes os princípios presentes no Estatuto da Pessoa com Deficiência, que tem o objetivo de assegurar e promover condições de igualdade para as pessoas com deficiência. Após a discussão, sugere-se que os estudantes sejam organizados em duplas para fazer a atividade, considerando que essa disposição dá oportunidade de que todos descubram as palavras e respondam corretamente à proposta. Essa atividade proporciona o desenvolvimento da produção de escrita.

DIREITOS DE OUTRAS PESSOAS

NÃO SÃO APENAS AS CRIANÇAS QUE TÊM DIREITOS GARANTIDOS POR LEI.

CONHEÇA OUTROS DOIS DOCUMENTOS MUITO IMPORTANTES.

ESTATUTO DO IDOSO

ASSEGURA OS DIREITOS DE PESSOAS COM 60 ANOS OU MAIS.

1. ENCONTRE NO DIAGRAMA ALGUNS DOS DIREITOS DO IDOSO.

DICA: BUSQUE PELAS PALAVRAS DO QUADRO.

VIDA • SAÚDE • LAZER

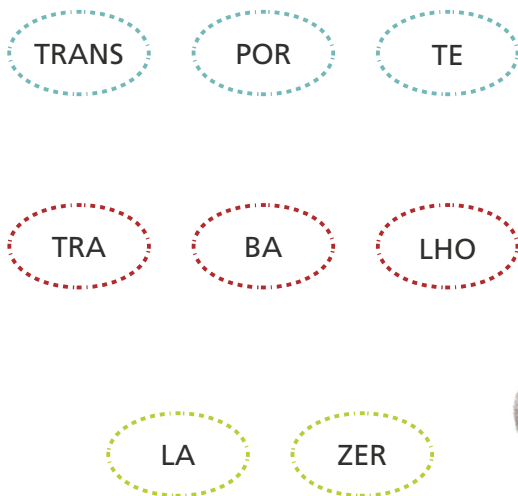
E	L	A	Z	E	R	N	L	C
B	Z	G	T	L	A	S	D	L
B	N	J	N	S	V	I	D	A
N	H	X	F	X				
S	Y	U	K	B				
A	A	B	Y	A				
Ú	D	R	Z	M				
D	U	T	F	J				
E	Z	Q	W	S				



ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
DETERMINA CONDIÇÕES DE IGUALDADE A TODAS
AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.

2. VAMOS CONHECER ALGUNS DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA?

A) PINTE AS PARTES DE ACORDO COM AS CORES DO PONTILHADO E FORME PALAVRAS.



B) QUE DIREITOS VOCÊ ENCONTROU? ESCREVA A SEGUIR.

Transporte

Trabalho

Lazer

23

SUGESTÃO PARA O PROFESSOR

• CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. **Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 jun. 2021.

Essa convenção foi adotada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 2006.

• BRASIL. **Estatuto do idoso.** Senado Federal. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70326/672768.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

A lei número 10.741 dispõe sobre o Estatuto do Idoso, destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 anos.

► TEXTO COMPLEMENTAR

É importante trabalhar com os estudantes as condições das pessoas com deficiências para que eles não cresçam com a ideia equivocada do que é a deficiência e que aprendam a conviver com as diferenças. A leitura do Estatuto da Pessoa com Deficiência pode ser uma oportunidade para iniciar esse estudo.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 24 jun. 2021.

► SENSIBILIZAÇÃO

1. O que você sente quando está no escuro? Acha que conseguiria fazer as mesmas coisas que realiza se não pudesse enxergar?

Feche portas e janelas da sala de aula e convide todos os estudantes a fecharem os olhos pelo maior tempo que conseguirem. Enquanto estiverem com os olhos fechados, peça que contem mentalmente de 1 a 20. Observe o grupo e verifique quem conseguiu ficar com os olhos fechados por mais tempo.

2. Na sua opinião, como os cegos conseguem desenvolver suas atividades?

Problematize com os estudantes as dificuldades e as necessidades das pessoas cegas. É importante ressaltar que a deficiência não impede que essas pessoas trabalhem, estudem e sejam incluídas na sociedade.

ROTEIRO DE AULA

Ao analisar as imagens, converse sobre os equipamentos retratados. Na primeira imagem, uma câmera instalada em uma bengala é conectada a um *smartphone*. Ela filma o percurso, identifica obstáculos e envia mensagens ao celular que, por sua vez, pode ser ouvida pelo usuário. Além disso, o *GPS*, também conectado, pode traçar o melhor percurso. Com isso, ele pode se orientar espacialmente. Em relação à segunda imagem, explique para os estudantes que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é uma língua gestual e visual formada por expressões corporais e expressões faciais que facilitam e proporcionam a comunicação para deficientes auditivos.

A competência geral 9 da Educação Básica: “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.” é abordada quando as crianças conhecem tecnologias que facilitam o deslocamento, a autonomia e contribuem para a qualidade de vida de pessoas com necessidades es-

TECNOLOGIA NO DIA A DIA

TECNOLOGIA NA INCLUSÃO

TEMA DE RELEVÂNCIA NACIONAL OU MUNDIAL

ALÉM DAS LEIS, EXISTEM TECNOLOGIAS QUE SÃO DESENVOLVIDAS PARA AJUDAR AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. OBSERVE AS IMAGENS A SEGUIR E, COM A AJUDA DO PROFESSOR, LEIA AS LEGENDAS.



LUÍZ LENTINI

◀ CELULARES E BENGALAS INTELIGENTES COM CÂMERAS E SENSORES AJUDAM CEGOS A SE LOCOMOVEREM SOZINHOS PELA CIDADE.

APLICATIVO POSSIBILITA QUE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA TENHAM INFORMAÇÕES SOBRE OBRAS DE ARTE EM MUSEUS, EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS). MUSEU DA GEODIVERSIDADE, NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2019.



FOTO DIVULGAÇÃO COPPE/UFRJ

1. VOCÊ JÁ CONHECIA AS TECNOLOGIAS MOSTRADAS ANTERIORMENTE? O QUE ACHOU? CONVERSE COM OS COLEGAS E O PROFESSOR. *Respostas pessoais.*

2. VOCÊ CONHECE OUTRAS TECNOLOGIAS QUE AJUDAM AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM SEU DIA A DIA? *Resposta pessoal.*

pecíficas. Isso embasa a reflexão necessária para pautar a discussão sobre direitos, deveres e respeito à diversidade.

AS CRIANÇAS TÊM DIREITOS... E DEVERES TAMBÉM!

1. FORME UM GRUPO COM ALGUNS COLEGAS.

2. MONTEM UM CARTAZ COM DESENHOS OU COLAGENS QUE MOSTREM ALGUNS DEVERES DAS CRIANÇAS. POR EXEMPLO:



▲ É DEVER DAS CRIANÇAS RESPEITAR E AJUDAR OS OUTROS.

3. ESCRIVAM NO CARTAZ QUAIS DEVERES VOCÊS DESENHARAM.

4. COM A AJUDA DO PROFESSOR, MONTEM UMA EXPOSIÇÃO COM OS CARTAZES.

Respostas pessoais.

► BNCC

(EF01GE04) Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola etc.).

ORGANIZE-SE

- Revistas e jornais para recorte, cartolina, lápis de cor, canetas hidrocor, tesoura de pontas arredondadas e cola.

► SENSIBILIZAÇÃO

- Quais são os combinados de convivência que temos aqui na escola? E quais são os deveres na sua casa?

Problematize com os estudantes o fato de que a boa convivência requer a definição de direitos e deveres e que a definição de regras de convívio é importante para promover o respeito nos diferentes espaços de vivência.

ROTEIRO DE AULA

Leia a proposta da atividade e converse com os estudantes sobre os trabalhos em grupo, considerando que, para a sua realização, é importante discutir e definir as funções de todos os participantes. A habilidade EF01GE04 é abordada quando é proposta a elaboração, em grupos, da montagem de cartazes sobre os deveres das crianças.

► ATIVIDADES

Oriento o grupo a distribuir as atribuições: quem irá desenhar cada dever, quem irá escrever, quem irá pintar e assim por diante. É fundamental que os estudantes entendam que, em uma atividade em grupo, todos devem participar com dedicação.

Depois que os cartazes estiverem prontos, combine com os estudantes o formato de exposição desse material.

SUGESTÃO PARA O PROFESSOR

- BIBIANO, Bianca; SANTOMAURO, Beatriz; MARTINS, Ana Rita. Como agrupar meus alunos? **Nova escola**, 1º mar. 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1475/como-agrupar-meus-alunos>. Acesso em: 24 jun. 2021.

Esse artigo responde a questionamentos sobre como organizar os estudantes em grupos de forma produtiva. O texto está organizado em três temas – critérios de agrupamento, papel do professor e interação entre os estudantes – e apresenta estratégias para desenvolver atividades em grupo.

► PNA

- Literacia: desenvolvimento de vocabulário
- Literacia: compreensão de textos
- Literacia: produção de escrita

► SENSIBILIZAÇÃO

- Você gosta do seu nome? Se você fosse escolher outro nome para você, qual seria?

Retome com os estudantes a história de quem escolheu seus nomes, trabalhada no capítulo 1, página 12.

ROTEIRO DE AULA

Leia a pequena história sobre o nome de Cora Coralina. Leia o glossário com os estudantes e retome seu contexto no texto. Isso possibilita melhor compreensão do termo e do texto, além de promover o desenvolvimento do vocabulário. Mostre para os estudantes a localização aproximada do município de Goiás, no estado de Goiás, em um mapa. Se achar conveniente, destaque a eles o fato de o município e o estado possuírem o mesmo nome. Mesmo que nessa fase os estudantes não dominem as dimensões geográficas de estados e municípios, esse uso de um nome pode despertar a curiosidade dos estudantes. Ao mostrar as localizações do município e do estado, pode-se também indicar que isso acontece em outros estados, como em São Paulo e no Rio de Janeiro. Pergunte ao grupo se alguém conhece Cora Coralina e suas poesias. Amplie os conhecimentos dos estudantes apresentando outras informações sobre a escritora e poetisa. Caso a sua escola tenha na biblioteca obras da escritora, apresente-as para os estudantes.

► ATIVIDADES

1. Estimule a manifestação oral dos estudantes por meio de uma discussão que promova a compreensão sobre a escolha da poetisa de mudar seu próprio nome. Ao localizar essa informação na página é trabalhada a compreensão de texto dos estudantes.
2. Essa atividade também permite trabalhar a compreensão de texto dos estudantes já que eles devem encontrar a informação no texto da página.
3. Explore o que é um nome artístico e dê alguns exemplos de artistas que não usam o nome registrado na

POSSO MUDAR DE NOME?

ACOMPANHE A LEITURA A SEGUIR, FEITA PELO PROFESSOR.
ANA NASCEU EM GOIÁS, UM MUNICÍPIO DO ESTADO DE GOIÁS, QUE FICA NO BRASIL. VEJA O QUE A MENINA PENSAVA DO NOME DELA:



POR ISSO, AOS 14 ANOS, ESCOLHEU OUTRO NOME. RESOLVEU CHAMAR-SE CORA CORALINA!

CORA CORALINA (1889-1985) É CONSIDERADA UMA DAS MAIORES **POETISAS** DO BRASIL. E, ANTES DE USAR ESSE NOME, SE CHAMAVA ANA.

ALGUNS ARTISTAS PREFEREM ASSINAR AS SUAS OBRAS COM NOMES DIFERENTES E CRIATIVOS.

POETISAS: MULHERES QUE ESCRIVEM POESIAS.

1. POR QUE ANA MUDOU DE NOME?

Ela achava que existiam muitas "Anas" na cidade onde morava.

2. QUE NOME ELA ESCOLHEU PARA SER CHAMADA?

Cora Coralina.

3. SE VOCÊ FOSSE ARTISTA, ESCOLHERIA OUTRO NOME? QUAL? ESCREVA A SEGUIR.

Respostas pessoais.

Certidão de Nascimento para divulgar suas obras. Pode-se solicitar como tarefa de casa uma pesquisa de artistas que não adotam o nome registrado em sua Certidão de Nascimento, assim como Cora Coralina. Solicite aos estudantes que compartilhem o nome escolhido com a turma.

► O QUE E COMO AVALIAR

Proponha uma atividade com o intuito de retomar o que foi aprendido e auxiliar os estudantes que eventualmente apresentaram dificuldades. Retome os dez princípios

da **Declaração dos Direitos da Criança**, listados na seção **Sugestão para o estudante** das páginas 21 e 22. A atividade consiste em uma brincadeira em que os estudantes, um de cada vez, dizem o nome de um colega e escolhem um direito da lista, destacando sua importância. Garanta que todos os estudantes sejam contemplados com um direito e que todos também indiquem um colega. Essa atividade associa os nomes dos estudantes aos direitos das crianças.

VAMOS RECORDAR?

AValiação DE PROCESSO

VAMOS RECORDAR O QUE APRENDEMOS NESTA UNIDADE?
RESPONDA ÀS QUESTÕES A SEGUIR.

1 OBSERVE AS IMAGENS A SEGUIR.



LENINHA LACEIDA

A) CONTORNE A IMAGEM QUE MOSTRA UM DIREITO DA CRIANÇA.

B) QUAL DIREITO FOI REPRESENTADO? COMPLETE A PALAVRA.

A L I M E N T A Ç Ã O

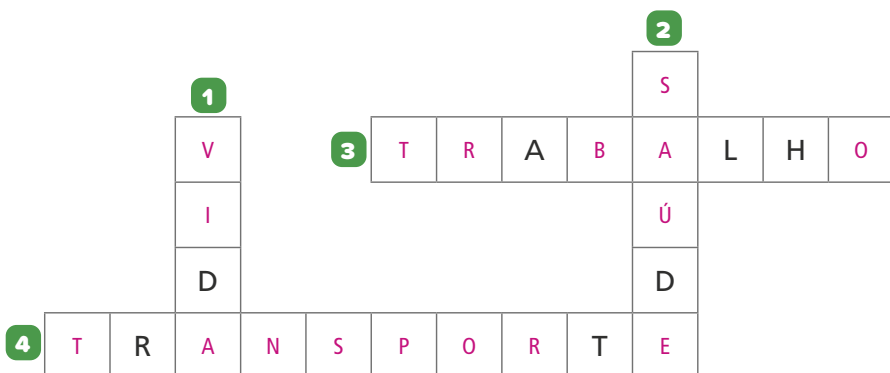
2 COMPLETE AS CRUZADINHAS COM OS DIREITOS.

ESTATUTO DO IDOSO

1. VIDA 2. SAÚDE

ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

3. TRABALHO 4. TRANSPORTE



27

CONCLUSÃO DA UNIDADE

▶ OBJETIVOS PEDAGÓGICOS DA UNIDADE

- Reconhecer os direitos da criança, relacionando-os com a própria vida.
- Reconhecer que, além das crianças, todas as pessoas possuem direitos garantidos por lei.

▶ PNA

- Literacia: conhecimento alfabético
- Literacia: produção de escrita

ROTEIRO DE AULA

Acompanhe a produção circulando pela sala de aula. Ao final, verifique as respostas das atividades e solicite aos estudantes que as exponham oralmente. Anote na lousa as respostas para cada atividade.

▶ MONITORAMENTO DA APRENDIZAGEM

Para realizar o monitoramento da aprendizagem dos estudantes, acesse os quadros feitos para cada avaliação presente no Livro do Estudante. Elas estão nas páginas XXVI à XXX do seu Manual do Professor. Verifique os objetivos pedagógicos considerados na elaboração de cada atividade e possibilidades de avaliação de desempenho.

Com o acompanhamento da aprendizagem é possível identificar conhecimentos individuais conquistados nos estudos ao longo da unidade, retomar e avaliar habilidades e conteúdos estudados, identificar possíveis dificuldades e propor remediações.

Na atividade 1, verifique e avalie se os estudantes identificam o direito da criança de se alimentar. Os estudantes devem relacionar a imagem da criança se alimentando com o direito a não ter fome, visto na abertura do capítulo 1. Caso os estudantes apresentem dificuldades, pergunte o que está sendo retratado em cada uma das imagens. Sugira que, ao terem uma ideia do direito que escreverão, a escrevam a lápis do lado de fora dos quadrinhos reservados a cada letra para verificar a possibilidade de ser ou não a palavra correta. Verifique a evolução do conhecimento alfabético dos estudantes comparando a resolução da atividade com a atividade inicial na página 6.

Para a atividade 2, inicialmente, leia os direitos do Estatuto do Idoso e do Estatuto da Pessoa com Deficiência. Os estudantes devem reconhecer os direitos em cada um dos quadros e completar de forma adequada a cruzadinha. Caso os estudantes apresentem dificuldades, avalie se elas residem no reconhecimento e leitura das palavras ou no momento de escrever as letras na cruzadinha.

Caso a dificuldade esteja na escrita, sugira aos estudantes que façam um teste escrevendo, do lado de fora dos quadrinhos, cada letra da palavra escolhida para averiguar se se trata da escolha correta. Isso contribui para o planejamento das ações de escrita. As atividades envolvem a escrita, então pode ser uma estratégia interessante avaliar o processo de conhecimento alfabético das crianças.

INTRODUÇÃO À UNIDADE

Nesta segunda unidade, são apresentadas brincadeiras de diferentes culturas. Também são abordados os diferentes lugares para brincar e as mudanças na forma de brincar ao longo do tempo. Os lugares de criança brincar e as brincadeiras são estudados por meio de estratégias de aproximação às aprendizagens sobre paisagem e lugar, categorias centrais que acompanharão os estudos de Geografia ao longo da escolaridade básica.

No capítulo 1, os estudantes identificam lugares de brincar já conhecidos previamente e as características que tornam esses lugares apropriados ou não à realização de brincadeiras. No capítulo 2, os estudantes são estimulados a reconhecer e comparar brinquedos de diferentes épocas, produzidos com distintas tecnologias. Eles são convidados a refletir sobre as características peculiares a lugares e tempos diferentes por meio de brincadeiras e brinquedos típicos. Por meio de desenhos, ilustrações, fotografias, textos curtos e explicativos, pretende-se contribuir para o desenvolvimento das habilidades e o atendimento aos objetivos previstos para a unidade.

OBJETIVOS PEDAGÓGICOS DA UNIDADE

Identificar brincadeiras por meio da interpretação de imagem e texto.

- Produzir desenho que represente o lugar de brincar.
- Reconhecer semelhanças e diferenças entre objetos produzidos em diferentes épocas e com diferentes tecnologias.
- Identificar lugares adequados e não adequados para brincar.
- Reconhecer brincadeiras apropriadas a diferentes lugares.

► PRÉ-REQUISITOS PEDAGÓGICOS

Para iniciar o trabalho com esta unidade, é preciso que os estudantes reconheçam o ato de brincar como um direito das crianças. Essa compreensão fortalece as relações entre os direitos das crianças e seus lugares de vivência.

UNIDADE

2

BRINCAR



A leitura e a interpretação de imagens de objetos e de situações simples, assim como a expressão por meio de desenhos de pessoas, de objetos e de lugares também são pré-requisitos esperados para que a relação entre lugares, brincadeiras e brinquedos se desenvolva nesta unidade.



1. DO QUE AS CRIANÇAS DA IMAGEM ESTÃO BRINCANDO?

2. ESCOLHA UMA DAS BRINCADEIRAS REPRESENTADAS E EXPLIQUE AOS COLEGAS COMO ELA FUNCIONA.

Veja orientações no Roteiro de aula.

29

SUGESTÃO PARA O PROFESSOR

• GUINLE, S. **Cenas Infantis**. Disponível em: <https://www.sandraguinle.com/cenasinfantis>. Acesso em: 25 jun. 2021.

Acesse o *site* da artista plástica Sandra Guinle e navegue pela exposição, que apresenta esculturas retratando o universo das brincadeiras.

SUGESTÃO PARA O ESTUDANTE

• TERRITÓRIO do brincar. **Brincadeiras pelo Brasil**. Disponível em: <https://territoriodobrincar.com.br/brincadeiras-pelo-brasil/>. Acesso em: 25 jun. 2021.

A página do *site* Território do brincar apresenta brincadeiras em diversos lugares do Brasil.

► BNCC

(EF01GE02) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares.

► SENSIBILIZAÇÃO

• Do que você gosta de brincar? Como são essas brincadeiras?

Estimule os estudantes a contar como são as brincadeiras que realizam e onde elas acontecem. Fique atento às respostas identificando se o ato de brincar está presente no cotidiano deles. Fique atento para as brincadeiras que são mais citadas e as que são menos citadas. Cuide para que todas sejam valorizadas e respeitadas. Questione as diferenças entre as brincadeiras na escola e em outros lugares de vivência. As informações obtidas no momento de sensibilização para o trabalho com a unidade são essenciais para o conhecimento do grupo de estudantes e para eventuais ajustes a serem realizados no plano de trabalho.

ROTEIRO DE AULA

Explore a imagem e estimule os estudantes a identificar as brincadeiras. Questione se eles já brincaram de algumas delas. Peça que indiquem com qual, ou quais, eles se identificam mais. Atente para a possibilidade de alguma brincadeira não ser identificada. Caso eles não conheçam alguma recreação, explique-a e, se possível, desenvolva a brincadeira. Ao abordar as brincadeiras, trata-se de aspectos da habilidade EF01GE02.

► ATIVIDADES

1. Os estudantes podem identificar: pega-pega, pular corda, brincadeira de roda, futebol, dança, brincadeira com bonecos, brincadeira com drone, garoto andando de *hoverboard*, crianças no balanço.

2. Resposta pessoal. Sugestão de resposta: no pega-pega, uma criança corre na tentativa de alcançar as outras, que fogem dela; quando alguma criança é pega, ela passa a ter de correr atrás das outras. Estimule todos a participar de maneira organizada e considere as possibilidades de manifestação para explicar o funcionamento das brincadeiras: por meio de falas, gestos, sons, mímicas etc.

► BNCC

(EF01GE02) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares.

► PNA

- Literacia: desenvolvimento de vocabulário

ORGANIZE-SE

- Lápis de cor.

► SENSIBILIZAÇÃO

- Onde você costuma brincar?

O enfoque das discussões deste capítulo está na relação entre o brincar e os diferentes lugares de vivência. Problematicize como são os lugares onde as brincadeiras acontecem e as diferentes formas de organização do espaço para se divertir.

ROTEIRO DE AULA

Apresente o artista Candido Portinari, considerando que suas obras retratam o povo e a cultura brasileira, temáticas relacionadas a questões sociais, bem como à infância.

Explore a pintura de Portinari solicitando ao grupo que identifique qual é a brincadeira representada pelo artista. Em seguida, proponha aos estudantes a elaboração de uma lista com os elementos presentes no quadro e anote-os na lousa. Relacione essa lista com o processo de alfabetização e favoreça a interdisciplinaridade, questionando sobre as letras corretas para a escrita de cada palavra. Procure estimular a relação fonema-grafema, pois esse tipo de exercício reflexivo contribui para a evolução da escrita dos estudantes.

Peça aos estudantes que descrevam as características espaciais dos locais onde costumam brincar. Estimule-os a pensar se costumam ser locais abertos ou fechados, amplos ou pequenos, com gramado, terra ou impermeabilizado, se possuem brinquedos coletivos, se existem árvores etc. O objetivo é que os estudantes desenvolvam a habilidade de observar as características dos diferentes espaços em seus lugares de vivência, lembrando que a observação atenta é uma competência importante para o processo de aprendizagem. A ha-

1 LUGARES DE BRINCAR

CANDIDO PORTINARI FOI UM IMPORTANTE ARTISTA BRASILEIRO.

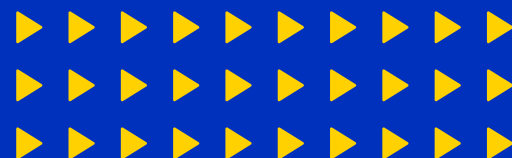
OBSERVE, A SEGUIR, UMA DAS PINTURAS QUE ELE FEZ.



▲ CANDIDO PORTINARI. **MENINOS SOLTANDO PIPAS**, 1947. ÓLEO SOBRE TELA, 60 CM × 74 CM.

30

bilidade EF01GE02 é abordada quando é proposta aos estudantes a observação das características espaciais do local retratado na pintura de Candido Portinari.



Esta é uma versão de pré-visualização do Manual do Professor

Você está visualizando apenas as primeiras páginas deste manual do professor.

A versão completa está disponível exclusivamente para professores e instituições educacionais habilitadas.

Para solicitar o acesso completo, entre em contato com a nossa Central de Relacionamento:

 **0800 772 2300**

 **www.ftd.com.br/contato/**

