



# BASTOS - SP

PREFEITURA MUNICIPAL DE BASTOS -  
SÃO PAULO

Professor de Educação Básica I (Ensino  
Fundamental I – Anos Iniciais)

**EDITAL Nº 01/2024**

CÓD: SL-020MR-24  
7908433250647

## Língua Portuguesa

1. Interpretação de texto .....	7
2. Sinônimos, antônimos, parônimos e homônimos; Sentido próprio e figurado .....	9
3. Ortografia Oficial.....	9
4. Pontuação .....	10
5. Acentuação gráfica.....	12
6. Morfologia: adjetivo, advérbio, conjunção, pronome, preposição, substantivo e verbo (classificação e emprego) .....	13
7. Sintaxe.....	22
8. Concordância e regência verbal e nominal .....	25
9. Crase .....	29
10. Colocação pronominal .....	29

## Matemática

1. Números inteiros e racionais: operações e propriedades.....	37
2. Grandezas proporcionais .....	43
3. Regra de três simples e composta .....	45
4. Porcentagem. Juros simples e compostos .....	46
5. Unidades de medida .....	48
6. Equação do 1º Grau .....	51
7. Resolução de situações-problema .....	52
8. Conceitos básicos de geometria: cálculo de área e cálculo de volume .....	55
9. Tabelas e gráficos .....	60
10. Raciocínio Lógico .....	65

## Conhecimentos Específicos (Sem Sugestão Bibliográfica) Professor de Educação Básica I (Ensino Fundamental I – Anos Iniciais)

1. Parte 1: Fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos da Educação .....	75
2. Pensadores da educação .....	81
3. A História da Educação no Brasil.....	87
4. Teorias e tendências pedagógicas.....	98
5. Aprendizagem: desenvolvimento, dificuldades e transtornos.....	108
6. Didática .....	118
7. Relação aluno/professor/escola/família/comunidade.....	121
8. Educação inclusiva .....	125
9. Planejamento e avaliação .....	130
10. Trabalho com projetos .....	134
11. Currículo. Transversalidade, transdisciplinaridade e interdisciplinaridade.....	135

12. Diversidade, Multiculturalismo e Interculturalidade .....	139
13. Projeto Político Pedagógico .....	149
14. Metodologia Ativa e Tecnologia na Sala de Aula .....	156
15. O ensino na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular .....	161
16. Temas contemporâneos na sala-de aula. Bullying e Violência no espaço escolar .....	202
17. Parte 2: 1. Lei Federal nº 9.394/1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional .....	209
18. Lei Federal nº 8.069/1990 – Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências.....	226
19. Lei n.º 13.005/14 - Plano Nacional de Educação .....	264
20. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 - Da Educação, Capítulo III, Seção I.....	280
21. Resolução CNE/CEB nº 04/10 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica .....	284
22. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n.º 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n.º 948, de 09/10/2007: Brasília, Ministério da Educação Básica, Secretaria da Educação Especial, 2007 .....	291
23. Resolução CNE/CEB nº 2/2001 - Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica .....	296
24. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013 .....	299
25. Parte 3: A história da infância .....	299
26. concepção do cuidar .....	302
27. A educação fundamental (anos iniciais) na perspectiva da BNCC: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Ensino e aprendizagem de Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.....	303
28. O desenvolvimento da criança de 6 a 10 anos.....	303
29. Alfabetização/Letramento .....	303
30. Leitura .....	306
31. Literatura infantil .....	315
32. Ludicidade.....	316
33. A aprendizagem sobre o mundo físico e natural e a realidade histórica, social, política e geográfica .....	327

VIII - programas de formação na área da cultura;

IX - sistemas setoriais de cultura.

§ 3º Lei federal disporá sobre a regulamentação do Sistema Nacional de Cultura, bem como de sua articulação com os demais sistemas nacionais ou políticas setoriais de governo.

§ 4º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão seus respectivos sistemas de cultura em leis próprias.

**RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 04/10 - DEFINE DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**

A necessidade de definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica está posta pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro a formação humana e cidadã e a formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo. Tem estas Diretrizes por objetivos:

I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e a escola;

II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários - da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico.

Além das avaliações que já ocorriam assistematicamente, marcou o início da elaboração deste Parecer, particularmente, a Indicação CNE/CEB no 3/2005, assinada pelo então conselheiro da CEB, Francisco Aparecido Cordão, na qual constava a proposta de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Nessa Indicação, justificava-se que tais Diretrizes encontravam-se defasadas, segundo avaliação nacional sobre a matéria nos últimos anos, e superadas em decorrência dos últimos atos legais e normativos, particularmente ao tratar da matrícula no Ensino Fundamental de crianças de 6 (seis) anos e consequente ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração. Imprescindível acrescentar que a nova redação do inciso I do artigo 208 da nossa Carta Magna, dada pela Emenda Constitucional no 59/2009, assegura Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Nesta perspectiva, o processo de formulação destas Diretrizes foi acordado, em 2006, pela Câmara de Educação Básica com as entidades: Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, Conselho dos Secretários Estaduais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, e entidades representativas dos profissionais da educação, das instituições de formação de professores, das mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores em educação.

Para a definição e o desenvolvimento da metodologia destinada a elaboração deste Parecer, inicialmente, foi constituída uma comissão que selecionou interrogações e temas estimuladores dos debates, a fim de subsidiar a elaboração do documento preliminar visando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, sob a coordenação da então relatora, conselheira Maria Beatriz Luce. (Portaria CNE/CEB no 1/2006)

A comissão promoveu uma mobilização nacional das diferentes entidades e instituições que atuam na Educação Básica no País, mediante:

I – encontros descentralizados com a participação de Municípios e Estados, que reuniram escolas públicas e particulares, mediante audiências públicas regionais, viabilizando ampla efetivação de manifestações;

II – revisões de documentos relacionados com a Educação Básica, pelo CNE/CEB, com o objetivo de promover a atualização motivadora do trabalho das entidades, efetivadas, simultaneamente, com a discussão do regime de colaboração entre os sistemas educacionais, contando, portanto, com a participação dos conselhos estaduais e municipais.

Inicialmente, partiu-se da avaliação das diretrizes destinadas a Educação Básica que, até então, haviam sido estabelecidas por etapa e modalidade, ou seja, expressando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; para o Ensino Fundamental; para o Ensino Médio; para a Educação de Jovens e Adultos; para a Educação do Campo; para a Educação Especial; e para a Educação Escolar Indígena.

Ainda em novembro de 2006, em Brasília, foi realizado o Seminário Nacional Currículo em Debate, promovido pela Secretaria de Educação Básica/MEC, com a participação de representantes dos Estados e Municípios. Durante esse Seminário, a CEB realizou a sua trigésima sessão ordinária na qual promoveu Debate Nacional sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, por etapas. Esse debate foi denominado Colóquio Nacional sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais. A partir desse evento e dos demais que o sucederam, em 2007, e considerando a alteração do quadro de conselheiros do CNE e da CEB, criou-se, em 2009, nova comissão responsável pela elaboração dessas Diretrizes, constituída por Adeum Hilario Sauer (presidente), Clelia Brandao Alvarenga Craveiro (relatora), Raimundo Moacir Mendes Feitosa e Jose Fernandes de Lima (Portaria CNE/CEB no 2/2009). Essa comissão reiniciou os trabalhos já organizados pela comissão anterior e, a partir de então, vem acompanhando os estudos promovidos pelo MEC sobre currículo em movimento, no sentido de atuar articulada e integradamente com essa instância educacional.

Durante essa trajetória, os temas considerados pertinentes a matéria objeto deste Parecer passaram a se constituir nas seguintes ideias-força:

I – as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica devem presidir as demais diretrizes curriculares específicas para as etapas e modalidades, contemplando o conceito de Educa-

§ 2º Para as crianças, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, de religião, entre outras, as relações sociais e intersubjetivas no espaço escolar requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares, pois este é o momento em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação.

§ 3º Os vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e do respeito mútuo em que se assenta a vida social devem iniciar-se na Educação Infantil e sua intensificação deve ocorrer ao longo da Educação Básica

§ 4º Os sistemas educativos devem envidar esforços promovendo ações a partir das quais as unidades de Educação Infantil sejam dotadas de condições para acolher as crianças, em estreita relação com a família, com agentes sociais e com a sociedade, prevendo programas e projetos em parceria, formalmente estabelecidos.

§ 5º A gestão da convivência e as situações em que se torna necessária a solução de problemas individuais e coletivos pelas crianças devem ser previamente programadas, com foco nas motivações estimuladas e orientadas pelos professores e demais profissionais da educação e outros de áreas pertinentes, respeitados os limites e as potencialidades de cada criança e os vínculos desta com a família ou com o seu responsável direto.

## SEÇÃO II ENSINO FUNDAMENTAL

Art. 23. O Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração, de matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade, tem duas fases seguintes com características próprias, chamadas de anos iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, em regra para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e anos finais, com 4 (quatro) anos de duração, para os de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos.

Parágrafo único. No Ensino Fundamental, acolher significa também cuidar e educar, como forma de garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares, para que o estudante desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem ainda sentir-se como produtor valorizado desses bens

Art. 24. Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante:

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

II - foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos;

III - compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

IV - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

V - fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social.

Art. 25. Os sistemas estaduais e municipais devem estabelecer especial forma de colaboração visando à oferta do Ensino Fundamental e à articulação sequente entre a primeira fase, no geral assumida pelo Município, e a segunda, pelo Estado, para evitar obstáculos ao acesso de estudantes que se transfiram de uma rede para outra para completar esta escolaridade obrigatória, garantindo a organicidade e a totalidade do processo formativo do escolar.

## CAPÍTULO II MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 27. A cada etapa da Educação Básica pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância

### SEÇÃO I EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Art. 28. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) destina-se aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio

§ 1º Cabe aos sistemas educativos viabilizar a oferta de cursos gratuitos aos jovens e aos adultos, proporcionando-lhes oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos, exames, ações integradas e complementares entre si, estruturados em um projeto pedagógico próprio

§ 2º Os cursos de EJA, preferencialmente tendo a Educação Profissional articulada com a Educação Básica, devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja(m):

I - rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos;

II - providos o suporte e a atenção individuais às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas;

III - valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes;

IV - desenvolvida a agregação de competências para o trabalho;

V - promovida a motivação e a orientação permanente dos estudantes, visando maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho;

VI - realizada, sistematicamente, a formação continuada, destinada, especificamente, aos educadores de jovens e adultos.

### SEÇÃO II EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 29. A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou

documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de 'integração instrucional' que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais". (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a "possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado" (art. 24, inciso V) e "[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames" (art. 37).

Em 1999, o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Acompanhando o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

*Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).*

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar a escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializa a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino prevista no seu artigo 2º.

O Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que "o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana". Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

A Portaria nº 2.678/02 aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, o Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular. Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível é implementado com o objetivo de promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantam a acessibilidade.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando a inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular.

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são formados centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/

Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

#### VII - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº 10.048, de 08 de novembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano

Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. IBGE. Censo Demográfico, 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

BRASIL. INEP. Censo Escolar, 2006. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp](http://http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp)>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

#### RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2001 - INSTITUI DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

#### RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001.(\*)

*Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.*

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 9o , § 1o , alínea “c”, da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, nos Capítulos I, II e III do Título V e nos Artigos 58 a 60 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CEB 17/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 15 de agosto de 2001,

RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Art 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais

§ 2º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum.

Art. 10. Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social.

§ 1º As escolas especiais, públicas e privadas, devem cumprir as exigências legais similares às de qualquer escola quanto ao seu processo de credenciamento e autorização de funcionamento de cursos e posterior reconhecimento.

§ 2º Nas escolas especiais, os currículos devem ajustar-se às condições do educando e ao disposto no Capítulo II da LDBEN.

§ 3º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno, a equipe pedagógica da escola especial e a família devem decidir conjuntamente quanto à transferência do aluno para escola da rede regular de ensino, com base em avaliação pedagógica e na indicação, por parte do setor responsável pela educação especial do sistema de ensino, de escolas regulares em condição de realizar seu atendimento educacional.

Art. 11. Recomenda-se às escolas e aos sistemas de ensino a constituição de parcerias com instituições de ensino superior para a realização de pesquisas e estudos de caso relativos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, visando ao aperfeiçoamento desse processo educativo.

Art. 12. Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

§ 1º Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infra-estrutura definidos.

§ 2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

Art. 13. Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de freqüentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

§ 1º As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular.

§ 2º Nos casos de que trata este Artigo, a certificação de freqüência deve ser realizada com base no relatório elaborado pelo professor especializado que atende o aluno

Art. 14. Os sistemas públicos de ensino serão responsáveis pela identificação, análise, avaliação da qualidade e da idoneidade, bem como pelo credenciamento de escolas ou serviços, públicos ou privados, com os quais estabelecerão convênios ou parcerias para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, observados os princípios da educação inclusiva

Art. 15. A organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devendo constar de seus projetos pedagógicos as disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, as normas dos respectivos sistemas de ensino.

Art. 16. É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma Lei, terminalidade específica do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional.

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino.

§ 1º As escolas de educação profissional podem realizar parcerias com escolas especiais, públicas ou privadas, tanto para construir competências necessárias à inclusão de alunos em seus cursos quanto para prestar assistência técnica e convalidar cursos profissionalizantes realizados por essas escolas especiais

§ 2º As escolas das redes de educação profissional podem avaliar e certificar competências laborais de pessoas com necessidades especiais não matriculadas em seus cursos, encaminhando-as, a partir desses procedimentos, para o mundo do trabalho.

Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.



para a discussão a fim de compreendermos a Educação Infantil e seus desafios no presente, entendendo-a como um espaço/tempo escolar no qual as crianças são e almejam ser crianças.

### CONCEPÇÃO DO CUIDAR

#### <sup>22</sup>A relação entre cuidar e educar: assistência ou essência?

Conforme o dicionário o termo «cuidar» significa: imaginar, meditar, julgar, supor, tratar, Ter desvelo por. Fazer os preparativos. Acautelar-se, assistir, Ter cuidado: cuidar das crianças. Empregar a atenção. Ter cuidado consigo mesmo, tratar-se (da saúde, etc.). Este seria o conceito de cuidar isoladamente, mas o que seria o cuidar na Educação Infantil?

A princípio faz-se necessário definir o que seria “educar”. De acordo com as ideias contidas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o educar significa:

Propiciar situações de cuidado, brincadeira e aprendizagens orientadas, de forma que possa contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança e o acesso pela criança aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Denota-se aí dentro do que seria educar, uma propensão ao cuidar. Percebe-se desde já que entre esses dois termos existe uma relação. A luz do R.C.N o cuidar aparece totalmente imbricado no educar, deixando claro que o cuidar na Educação Infantil deve ser realizado de forma que ajude no desenvolvimento integral da criança auxiliando assim na construção de sua autonomia.

Todavia, o R.C.N não apresenta pesquisas com experiências que confirmem as ideias apresentadas. O Referencial curricular Nacional para a Educação Infantil é um documento produzido por um organismo público, entretanto, a maioria das instituições escolares da rede pública não correspondem, muitas vezes, com as indicações referidas por esse documento.

Voltando um pouco para o período industrial, neste tinha-se a necessidade de guardar a criança enquanto seus pais estavam trabalhando. As crianças eram assistidas, ou seja, cuidadas de forma assistencialista, sem nenhuma proposta pedagógica. Então, pode-se tirar aqui uma definição para o cuidar assistencialista que seria diferente do cuidar essencial, já que o primeiro só preocupa-se com alimentação, higiene e saúde da criança, não integrando essas ações ao ato de educar.

Segundo Campos todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessários ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim cuidar, todas fazem parte integrante do que se entende por educar. Além do caráter assistencialista o cuidar compreende também o caráter instrucional, educar e cuidar.

Defende-se aqui a ideia de que cuidar é uma espécie de subconjunto do educar, ou seja, o educar abarca o cuidar de forma que os cuidados físicos, emocionais, sociais, cognitivos se façam presentes no âmbito do educar, sendo assim o cuidar na Educação Infantil está entrelaçado com o educar.

Nota-se que toda forma de educação implica em um cuidado e ao cuidar o professor também está educando, ressaltando que educar vai além de cuidar. Por exemplo, o profissional da Educação infantil quando prepara a aula que dará noção de direção para as crianças, ou seja, longe e perto, direita e esquerda, a criança ao mesmo tempo em que está construindo conceitos de direção, o professor também automaticamente cuidará do aspecto psicomotor.

O cuidar é algo dinâmico, instantâneo, mas não significa dizer que o educar não esteja presente nesse momento. Porém o educar é mais profundo é mais abrangente, é um processo. Ao educar o professor despertará o sujeito a buscar entender certas indagações (porquê? Como? Para quê?) Possibilitando assim que este sujeito reflita e construa conhecimentos que vai além do ato de educar. Ressaltando que este “cuidar” apesar de dinâmico não implica em dizer que a criança aprende instantaneamente também tais conhecimentos.

Ao tratar da ação instantânea do cuidar, pretendia-se mensurar esta questão, pensando que estas relações acontecem dentro de um determinado tempo. Assim sendo caracteriza-se o ato de cuidar como essencial, e não desvincula do ato de educar, mas salientando que é um processo que requer mais elaboração, planejamento etc. Portanto, o ato de educar a criança está inegavelmente integrado ao ato de cuidá-la.

O problema da separação entre cuidado e educação é uma decorrência da tentativa de superação do caráter assistencial substituindo-o pelo caráter pedagógico. Para confirmar este pensamento, Weis diz que:

*“O cuidado na Educação Infantil é uma ação cidadã, onde educadores pessoas consciente dos direitos das crianças, empenham em contribuir favoravelmente ao crescimento e desenvolvimento das crianças. O cuidar é visto aqui como uma prática pedagógica e como forma de mediação, que se constitui pela interação através da dialogicidade e quer possibilitar à criança leituras da realidade e apropriação de conhecimentos.”*

Portanto, na Educação Infantil, o ato de cuidar e educar são indissociáveis, não tem como separar essas duas ações. O cuidar e o educar estão nas coisas mais simples da rotina pedagógica da Educação Infantil; desde a hora em que se está trocando uma fralda, alimentando a criança, no momento da higiene, todos esses aspectos que parecem ser simplesmente “cuidados”, eles também podem e devem ser trabalhados dentro do aspecto educativo. Quando realizamos estas atividades é preciso conversar com a criança a respeito da necessidade daquele procedimento e já incentivando que ela tente fazer sozinha, para assim contribuir para a independência da criança.

#### Os desafios do cuidar na Educação Infantil

Os desafios do ato de cuidar na Educação Infantil, como já se sabe, tem uma forte relação com o ato de educar. Para vencer estes desafios se faz necessário um profissional que possua um perfil polivalente, ou seja, um educador que trabalhe com conteúdos de naturezas diversas, abrangendo desde cuidados básicos e essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento.

Nos primeiros anos de vida de uma criança é de extrema importância que o professor propicie o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, físico, afetivo e emocional. Para tanto não poderá des-

72 <https://www.webartigos.com/artigos/a-relacao-entre-cuidar-e-educar-na-educacao-infantil/21390/>

Assim, quando os alunos são o sujeito da própria aprendizagem, “seres fazedores, transformadores”, no dizer de Paulo Freire, tomam consciência de que sabem e podem transformar o já feito, construído. Deixam a passividade e a alienação para se constituírem como seres políticos. Como afirma Freire<sup>79</sup>,

*“O diálogo é fundamental em qualquer prática social. O diálogo consiste no respeito aos educandos, não somente enquanto indivíduos, mas também enquanto expressões de uma prática social. (...) A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico.”*

O aluno não pode ser um simples objeto nas mãos do professor. É o que Freire chama de “educação bancária”, isto é, o educando, ao receber passivamente os conhecimentos, torna-se um depósito do educador. “Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”.

Cabe ao professor mostrar aos alunos uma pluralidade de discurso. Trabalhar com diferentes textos possibilita ao professor fazer uma abordagem mais consciente das variadas formas de uso da língua. Assim, o professor pode transformar a sua sala de aula num espaço de descobertas e construção de conhecimentos.

A tarefa de selecionar materiais de leitura para os alunos é uma das tarefas mais difíceis. Nessa escolha, são postas em jogo as diferentes concepções que tem cada professor sobre a aprendizagem, os processos de leitura, a compreensão, as funções dos textos e o universo do discurso. Além disso, coloca-se em jogo a representação que tem cada docente não só do desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo dos sujeitos a quem são dirigidos os materiais, mas também dos interesses de leitura de tais destinatários. Assim, também intervém como variável significativa o valor que o docente atribui aos materiais enquanto recursos didáticos.

Trabalhar com gêneros textuais variados nos permite entender que a escolha de um gênero leva em conta os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes. Daí decorre a detecção do que é adequado ou inadequado em cada uma das práticas sociais.

Diante disso, na medida em que o educador tomar consciência de sua posição política, articulando conteúdos significativos a uma prática também significativa, desvinculando-se da função tradicional de mero transmissor de conteúdos e, conseqüentemente, de mero repetidor de exercícios do livro didático estará transformando o ensino da leitura e da escrita. Um educador como mediador, partindo da observação da realidade para, em seguida, propor respostas diante dela estará contribuindo para a formação de pessoas críticas e participativas na sociedade.

Assim, uma prática significativa depende do interesse do professor em planejar as suas aulas com coerência, visando a construção de conhecimentos com os alunos.

É importante destacar que letrar não é apenas função de professor de Língua Portuguesa. Em todas as áreas de conhecimento, em todas as disciplinas, os alunos aprendem através de práticas de

leitura e de escrita: em História, em Geografia, em Ciências, mesmo em Matemática, enfim, em todas as disciplinas, os alunos aprendem lendo, interpretando e escrevendo.

Letrar é função de todos os professores, mesmo porque, em cada área de conhecimento, a escrita e a leitura têm peculiaridades, que só os professores que nela atuam é que conhecem e dominam.

O educador reeducando-se e transformando-se, deixará de vez “suas tarefas e as funções da educação sob a ótica das elites econômicas, culturais e políticas das classes dominantes”, em direção a uma prática libertadora. Assim, o ensino deixará de ser um martírio, para se tornar num processo de construção permanente de conhecimentos. O educador deve estimular no aluno o pensamento crítico, de modo que ele possa atuar na sociedade como um indivíduo pensante, questionador.

Enfim, nos dias atuais, o conhecimento é uma das “ferramentas” para se conquistar oportunidades de trabalho e renda. Assim, aos professores, cabe a responsabilidade de fazer com que seus alunos se interessem pela leitura e pela escrita.

## LEITURA

### LEITURA E ESCRITA

O ser humano em sua interação com o meio e com o outro representa por símbolos o que experiência no real, dessa forma, constrói significados e acumula conhecimentos. Todo ensino, na escola, implica na utilização da função simbólica. As atividades que concorrem para a formação da função simbólica variam conforme o período do desenvolvimento humano. Por exemplo, o desenho e a brincadeira de faz-de-conta são atividades simbólicas próprias da criança pequena, que antecedem à escrita. Na verdade, elas criam as condições internas para que a criança aprenda a ler e escrever.

Ao longo da Educação Fundamental desenvolve-se o processo de escolarização. As capacidades linguísticas são importantes na alfabetização e no aprendizado da língua escrita durante o percurso da vida do educando.

No processo de comunicação e expressão não basta ter o domínio do processo do ler e do escrever (codificar e decodificar), mas também saber fazer uso dessas habilidades em práticas sociais em que são necessárias. A aprendizagem da linguagem visual, oral, gestual, digital e escrita são elementos importantes para o ser humano ampliar suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais. Implícita nessa concepção está a ideia de que o domínio e o uso da língua escrita trazem conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.

O desafio que se coloca para os primeiros anos da Educação Fundamental é o de conciliar os dois processos: alfabetização, como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia; e letramento, como o processo de apropriação, inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens, comerciais, revistas etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de par-

79 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Como já ressaltamos um aspecto importante presente no documento é que não se pode mais empregar somente o nível mais formal de fala para todas as situações. A escola precisa se livrar da ideia - enfatiza o documento - de que a fala "correta" é a que se aproxima da escrita.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem duas modalidades distintas de atividades para se trabalhar à oralidade são elas a escuta e a produção de textos orais, ambas indiscutivelmente fundamentais para a aquisição da variante escrita e por sua vez capacitar o aluno para enfrentar as diversas demandas sociais de comunicação. A seguir discorreremos sobre ambas as atividades:

A Escuta objetiva ampliar o conjunto dos conhecimentos discursivos, semânticos, pragmáticos e gramaticais envolvidos na construção dos discursos. Além disso dar-se-á ênfase aos elementos não-verbais presentes na fala, como gestos expressões faciais, postura corporal, tons de voz, etc. A utilização dos mecanismos da escrita ficou restrita a suportes, além de serem empregados com o intuito de comparação a respeito dos mecanismos não-verbais da fala.

Lembramos que a escuta de textos pode ser real ou gravada, de autoria dos alunos (ou não). São relevantes para o processo de aprendizagem, pois as gravações conferem ao processo de análise um verdadeiro entendimento da relação oral-escrito, uma vez que se pode transcrever os dados, voltar a trechos que não tenham sido bem compreendidos, dar ênfase a trechos que mostrem características típicas da fala, etc.

A Produção de Textos Oraais privilegiar-se-á a produção dos diversos gêneros orais presentes no cotidiano, já que para o documento o texto, seja este proveniente de qualquer suporte, como a unidade básica do ensino, é relevante lembramos ainda que na produção oral, não ficara presa a língua em sua variante eleita, mas será permitido a comparação entre esta variante e as demais, permitindo assim que o aluno amplie seu léxico e tenha ciência que a variante por ele falada não perde em nada para a tida como eleita.

Um aspecto relevante, o qual também salientamos, na produção dos textos orais, é que, o documento alia o planejamento prévio da língua oral à escrita - em função da intencionalidade do locutor, das características do receptor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos -, o que reforça Magalhães citando Fávero et ali também prescreveram: "aliar o tratamento da oralidade à escrita".

Na visão dos PCNs, a produção textual Oral seria aquela atividade em que os alunos são orientados tanto para a preparação prévia - elaboração de quaisquer suportes como cartazes, esquemas, encenação, memorização de textos - quanto para o uso em situações reais de interlocução - gêneros por natureza orais como entrevistas, debates, exposições, teatros, leituras expressivas.

Assim para os PCNs estes exercícios significam colocar os alunos em situações reais de interlocução, apenas ouvido, ou participando ativamente, com ou sem interferência, o que tende a proporcionar aos alunos conhecimentos teóricos e práticos acerca da produção oral, proporcionando assim o aluno apreender as capacidades comunicativas para uma efetiva participação social.

Infelizmente este cuidado especial dado pelos PCNs a produção oral, não se reflete diretamente em sala de aula, pois um dos mais importantes instrumentos educacionais, o livro didático ainda não contempla de forma efetiva esta modalidade, como nos afirma Magalhães; infelizmente existe divergências entre os estudiosos que avaliam e selecionam os livros que iram integrar o PNLD (programa

nacional do livro didático) e os textos que compõem os PCN, deixando assim lacunas para que os LDs ora contemplem a modalidade oral, ora não.

### Leitura<sup>86</sup>

A leitura é prática de interação social de linguagem. A leitura, como prática social, exige um leitor crítico que seja capaz de mobilizar seus conhecimentos prévios, quer linguísticos e textuais, quer de mundo, para preencher os vazios do texto, construindo novos significados. Esse leitor parte do já sabido/conhecido, mas, superando esse limite, incorpora, de forma reflexiva, novos significados a seu universo de conhecimento para melhor entender a realidade em que vive.

Algumas estratégias de Leitura:

O professor como mediador e facilitador no processo ensino-aprendizagem deve promover algumas estratégias de leitura como, por exemplo, ativar o conhecimento prévio do aluno por meio de determinadas perguntas que tenham relação com o que vai ser lido, levar o aluno a distinguir o essencial do que é pouco relevante, esquematizando uma hierarquização, para construir o significado global do texto. Para isso, é extremamente importante que o aluno saiba qual é o objetivo da leitura, para poder avaliar e reformular, se necessário, as ideias iniciais. Além disso, o professor pode instigá-lo a interagir com o texto, criando expectativas ou, ainda, fazendo previsões. Esses procedimentos, a princípio, devem ser feitos com o auxílio do professor, o que mais tarde, deve tornar-se um hábito no aluno. Nesse sentido, ao ensinar a ler e compreender, o professor não impõe sua própria leitura ou a do livro.

Solé ao destacar algumas das estratégias mais empregadas nas aulas de leitura, destaca que, mesmo dentro das principais estratégias mencionadas, pode-se apresentar ainda as seguintes variações:

1) Os objetivos da leituras, dependendo da situação, podem servir para: a) obter uma informação precisa; b) obter uma informação de caráter geral; c) revisar um escrito próprio para comunicação; e) praticar em voz alta; f) verificar o que se compreendeu.

2) Em relação a ativar o conhecimento prévio pode: a) ser dada uma explicação geral por parte da professora sobre o que será lido; b) instigar o aluno a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento; c) incentivar os alunos a expor o que já sabem sobre o assunto em discussão com o grande grupo.

3) Estabelecer previsões sobre o texto seria formular hipóteses sobre a continuidade textual. Nessa atividade, sugere-se omitir a sequência do texto e solicitar aos alunos que formulem hipóteses.

4) Incentivar os alunos a fazerem perguntas pertinentes sobre o texto, as quais devem ser reformuladas, se necessário, pelo professor. Eles devem ser instigados, paulatinamente, a fazer seus próprios questionamentos, o que implica auto direcionamento.

86 Fontes: <http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/87371c-d65b68bfb63b1147f67cbaa11.pdf>

[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem03pdf/sm03ss07\\_05.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem03pdf/sm03ss07_05.pdf)