



SANTOS-SP

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS - SÃO PAULO

PROFESSOR ADJUNTO I

- ▶ Língua Portuguesa
- ▶ Conhecimentos Gerais – Núcleo Comum
- ▶ Conhecimentos Gerais - Professor Adjunto I
- ▶ Conhecimentos Específicos
- ▶ Bibliografia - Conteúdos Pedagógicos

MATERIAL DIGITAL

- ▶ Legislação e Documentos Normativos
- ▶ Legislação Municipal e Documentos da Rede Municipal de Ensino de Santos

INCLUI QUESTÕES GABARITADAS

EDITAL Nº 79/2026 - SEPLA-RH



41
ANOS
A SOLUÇÃO PARA O SEU CONCURSO

BÔNUS

ÁREA DO CONCURSEIRO

- **Português:** Ortografia, Fonologia, Acentuação Gráfica, Concordância, Regência, Crase e Pontuação.
- **Informática:** Computação na Nuvem, Armazenamento em Nuvem, Intranet, Internet, Conceitos, Protocolos e Segurança da informação.



AVISO IMPORTANTE:



Este é um Material de Demonstração

Este arquivo é apenas uma amostra do conteúdo completo da Apostila.

Aqui você encontrará algumas páginas selecionadas para que possa conhecer a qualidade, estrutura e metodologia do nosso material. No entanto, **esta não é a apostila completa.**

POR QUE INVESTIR NA APOSTILA COMPLETA?

- ✖ Conteúdo totalmente alinhado ao edital
- ✖ Teoria clara, objetiva e sempre atualizada
- ✖ Questões gabaritadas
- ✖ Diferentes práticas que otimizam seus estudos

Ter o material certo em mãos transforma sua preparação e aproxima você da **APROVAÇÃO.**

Garanta agora o acesso completo e aumente suas chances de aprovação:
<https://www.editorasolucao.com.br/>



SANTOS - SP

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS - SP

Professor Adjunto I

EDITAL Nº 79/2026 – SEPLA-RH

CÓD: SL-040AG-26
7901183004218

Língua Portuguesa

1. Leitura, compreensão e interpretação de textos de diferentes gêneros, com identificação de tema, finalidade, ideia central, informações explícitas e implícitas, relações entre partes do texto e efeitos de sentido produzidos em situações comunicativas	11
2. Produção de sentidos em textos verbais e multimodais, considerando contexto, interlocutores, finalidade, ponto de vista, argumentos, inferências e adequação vocabular	15
3. Coesão, coerência e organização textual em situações de leitura e reescrita, com atenção à clareza, à progressão das ideias, à articulação entre frases e parágrafos e à manutenção do sentido original	19
4. Emprego da norma-padrão da língua portuguesa em situações formais de comunicação	23
5. Concordância	23
6. Regência	27
7. Crase	31
8. Pontuação	33
9. Ortografia oficial	36
10. Acentuação gráfica	40
11. Uso de pronomes, tempos verbais e colocação pronominal, sempre em abordagem aplicada ao texto	41
12. Variação linguística, adequação da linguagem ao contexto, diferenças entre oralidade e escrita, linguagem formal e informal e escolhas linguísticas adequadas à atuação docente e institucional	46
13. Gêneros textuais presentes no cotidiano escolar e administrativo, tais como comunicados, orientações, registros, relatórios, textos informativos, instrucionais, pedagógicos e normativos	51
14. Reescrita de frases e parágrafos, com foco em clareza, correção gramatical, concisão, coerência, paralelismo, substituição vocabular e adequação à norma-padrão	55

Conhecimentos Gerais – Núcleo Comum

1. Fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e políticos da educação escolar	65
2. Função social da escola pública	71
3. Direito à educação; democratização do acesso, permanência, aprendizagem e participação dos estudantes	72
4. Legislação educacional: Constituição Federal	77
5. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	80
6. Estatuto da Criança e do Adolescente	100
7. Plano Nacional de Educação	140
8. Plano Municipal de Educação de Santos	145
9. Diretrizes Curriculares Nacionais	169
10. Base Nacional Comum Curricular	179
11. Currículo Santista; e legislação municipal pertinente à educação	226
12. Base Nacional Comum Curricular e Currículo Santista: competências gerais da Educação Básica; direitos de aprendizagem; campos de experiências; áreas do conhecimento; componentes curriculares; habilidades; progressão curricular; e articulação entre currículo, planejamento, ensino e avaliação	226
13. Organização da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e demais modalidades de ensino; princípios, finalidades, etapas, transições escolares e garantia do direito à aprendizagem	230
14. Didática e organização do trabalho pedagógico: objetivos de aprendizagem, planejamento anual, sequências didáticas, projetos, metodologias ativas, investigação, resolução de problemas, interdisciplinaridade, contextualização e práticas colaborativas	234

15. Avaliação da aprendizagem: avaliação diagnóstica, formativa e somativa; instrumentos e registros; acompanhamento do percurso dos estudantes; devolutiva pedagógica; recuperação contínua; recomposição das aprendizagens; análise de evidências e replanejamento	239
16. Letramentos, multiletramentos, numeramento e cultura digital: práticas sociais de leitura, escrita, oralidade, escuta, análise linguística, raciocínio matemático, linguagem multimodal e uso crítico de tecnologias educacionais	243
17. Educação inclusiva: direitos das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação; acessibilidade; desenho universal para aprendizagem; atendimento educacional especializado; adaptações razoáveis; tecnologia assistiva; trabalho colaborativo e eliminação de barreiras	247
18. Diversidade, equidade e direitos humanos: relações étnico-raciais; história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; gênero; territorialidades; vulnerabilidades sociais; cultura de paz; prevenção ao bullying; e enfrentamento de preconceitos e discriminações	251
19. Gestão da sala de aula e convivência escolar: organização de tempos, espaços e agrupamentos; mediação de conflitos; vínculo pedagógico; escuta ativa; participação dos estudantes; relação escola-família-comunidade; projeto político-pedagógico; gestão democrática e trabalho coletivo docente	255
20. Ética profissional, responsabilidade do servidor público, proteção integral da criança e do adolescente, sigilo, registro pedagógico, comunicação institucional e atuação docente no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Santos	259

Conhecimentos Gerais - Professor Adjunto I

1. Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: concepções de infância, desenvolvimento integral da criança, aprendizagem, ludicidade, interações, brincadeiras, experiências, acolhimento e organização de práticas pedagógicas adequadas às diferentes faixas etárias	267
2. Indissociabilidade entre cuidar e educar na Educação Infantil	271
3. Organização de tempos, espaços, materiais, rotinas e propostas pedagógicas que favoreçam autonomia, convivência, expressão, investigação, imaginação e participação das crianças	273
4. Campos de experiências da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo Santista: direitos de aprendizagem e desenvolvimento; escuta, observação, registro e documentação pedagógica; avaliação do desenvolvimento infantil sem finalidade classificatória	277
5. Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: continuidade dos processos de aprendizagem, acolhimento, adaptação, articulação entre etapas e respeito às especificidades da infância	281
6. Alfabetização, letramento e numeramento nos anos iniciais: práticas sociais de leitura, escrita, oralidade, escuta, análise linguística, raciocínio lógico-matemático, resolução de problemas e construção progressiva de conhecimentos	286
7. Desenvolvimento da leitura, da escrita e do pensamento matemático nos anos iniciais: hipóteses de escrita, consciência fonológica, produção textual, leitura literária, leitura de mundo, noções numéricas, medidas, espaço, forma, tratamento da informação e argumentação matemática	290
8. Planejamento, acompanhamento, avaliação e intervenção pedagógica nos anos iniciais: sequências didáticas, projetos, atividades permanentes, agrupamentos produtivos, registros, sondagens, recuperação contínua e recomposição das aprendizagens	294
9. Educação de Jovens e Adultos no ciclo inicial: alfabetização de jovens e adultos, valorização dos saberes prévios, contextualização das práticas de leitura, escrita e matemática, respeito às trajetórias escolares e sociais dos estudantes	298
10. Atuação do Professor Adjunto I no apoio ao trabalho pedagógico: acompanhamento das atividades em sala de aula, substituição docente, colaboração com professores, favorecimento do clima de aprendizagem, inclusão, respeito à diversidade e participação nas ações coletivas da unidade escolar	302

Conhecimentos Específicos

Professor Adjunto I

1. Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica: concepções de criança, infância, desenvolvimento, aprendizagem, cuidado, educação integral, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiências, brincadeira, interação, escuta, investigação, expressão e participação das crianças	311
2. Planejamento e organização das experiências na Educação Infantil: tempos, espaços, materiais, agrupamentos, rotinas, propostas lúdicas e investigativas, documentação pedagógica, observação, registros, portfólios, avaliação sem finalidade classificatória e transição para o Ensino Fundamental	314
3. Desenvolvimento infantil e mediação pedagógica: dimensões cognitiva, afetiva, corporal, linguística, social, ética e estética; ludicidade; imaginação; movimento; música; artes visuais; literatura infantil; oralidade; narrativas; brincadeiras simbólicas; cultura da infância; organização de ambientes que favoreçam autonomia, convivência, expressão, curiosidade e construção de vínculos.....	317
4. Ensino Fundamental – anos iniciais: alfabetização, letramento, numeramento, oralidade, escuta, leitura, escrita, cálculo, resolução de problemas, pensamento científico, ampliação de repertórios culturais e progressão das aprendizagens	319
5. Alfabetização e ensino da língua escrita nos anos iniciais: psicogênese da língua escrita, hipóteses de escrita, consciência fonológica, sistema de escrita alfabética, leitura literária e não literária, produção textual, revisão, reescrita, análise linguística contextualizada, mediação docente, sondagens, acompanhamento individual e coletivo e intervenção diante das dificuldades de leitura e escrita.....	322
6. Matemática nos anos iniciais: construção do sentido numérico, números e operações, álgebra inicial, geometria, grandezas e medidas, probabilidade e estatística, resolução de problemas, cálculo mental, estimativa, jogos, materiais manipuláveis, argumentação, comunicação matemática, análise de erros e intervenções pedagógicas.....	325
7. Ciências da Natureza nos anos iniciais: ensino por investigação, observação, experimentação adequada à faixa etária, formulação de perguntas, levantamento de hipóteses, corpo humano, saúde, seres vivos, ambiente, matéria, energia, Terra e Universo, educação ambiental, sustentabilidade e relação ciência-tecnologia-sociedade.....	328
8. Ciências Humanas nos anos iniciais: identidade, família, escola, comunidade, território, paisagem, lugar, tempo histórico, memória, cultura, diversidade, cidadania, direitos, deveres, patrimônio cultural e cidade de Santos como território educativo	331
9. Arte, corpo e movimento: experiências com linguagens artísticas, expressão corporal, cultura, repertórios, apreciação, criação, brincadeiras, jogos, música, teatro, dança e artes visuais em articulação com experiências infantis e currículo ..	334
10. Planejamento interdisciplinar e sequências didáticas: definição de objetivos, seleção de conteúdos, mediação pedagógica, avaliação, intervenção, replanejamento, recuperação contínua e recomposição das aprendizagens	337
11. Educação inclusiva na Educação Infantil e nos anos iniciais: identificação de barreiras, acessibilidade curricular, comunicação alternativa, tecnologia assistiva, adaptações razoáveis, parceria com o Atendimento Educacional Especializado e trabalho colaborativo com famílias e equipe escolar	340
12. Relação escola-família-comunidade: acolhimento, escuta, comunicação, participação, acompanhamento da frequência, proteção integral, articulação com rede de apoio e corresponsabilidade no processo educativo	343

Bibliografia - Conteúdos Pedagógicos

1. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.....	349
2. LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez.....	351
3. HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação	353
4. ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed	354
5. ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre: Penso.....	363
6. PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed	365
7. LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed	368
8. SOARES, Magda. Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto	370

9. SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed	371
10. WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática	374
11. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus	376
12. ROPOLI, Edilene Aparecida et al. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará.....	378
13. MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus	380
14. NÓVOA, António. Professores: proteger, transformar e valorizar. Salvador: SEC/IAT	381
15. WIGGINS, Grant; McTIGHE, Jay. Planejamento para a compreensão: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio do planejamento reverso. Porto Alegre: Penso	384

Material Digital

Legislação e Documentos Normativos

1. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, especialmente arts. 5.º, 37 e 205 a 214	3
2. Lei Federal n.º 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, com alterações posteriores.....	11
3. Lei Federal n.º 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com alterações posteriores	52
4. Lei Federal n.º 10.639/2003 e Lei Federal n.º 11.645/2008 – ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena	72
5. Lei Federal n.º 10.436/2002 – Língua Brasileira de Sinais – Libras	72
6. Lei Federal n.º 10.436/2002 – Língua Brasileira de Sinais – Libras	72
7. Decreto Federal n.º 5.626/2005 – regulamenta a Lei n.º 10.436/2002 e dispõe sobre Libras e educação de surdos.....	73
8. Lei Federal n.º 12.764/2012 – Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista	77
9. Lei Federal n.º 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência	79
10. Lei Federal n.º 13.185/2015 – Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)	97
11. Lei Federal n.º 14.191/2021 – educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	98
12. Lei Federal n.º 14.533/2023 – Política Nacional de Educação Digital	99
13. Lei Federal n.º 15.388/2026 – Plano Nacional de Educação.....	102
14. Decreto Federal n.º 12.686/2025 – Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, com alterações posteriores, inclusive Decreto Federal n.º 12.773/2025	107
15. Base Nacional Comum Curricular – BNCC.....	112
16. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica	112
17. Resolução CNE/CEB n.º 5/2009 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.....	113
18. Resolução CNE/CEB n.º 7/2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos.....	115
19. Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 – Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial	122
20. Resolução CNE/CP n.º 1/2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.....	124
21. Demais resoluções, pareceres e documentos complementares do Conselho Nacional de Educação e do Ministério da Educação pertinentes às etapas, modalidades e áreas de atuação dos cargos	125

Legislação Municipal e Documentos da Rede Municipal de Ensino de Santos

1. Lei Orgânica do Município de Santos, no que couber à educação, à administração pública e aos servidores municipais..	131
2. Lei Municipal n.º 4.623/1984 – Estatuto dos Funcionários Públicos Municipais de Santos, com alterações posteriores ...	135
3. Lei Complementar Municipal n.º 752/2012 – Estatuto e Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos dos Profissionais do Magistério Público Municipal de Santos, com alterações posteriores, inclusive Lei Complementar n.º 1.267/2024	155
4. Lei Municipal n.º 3.914/2021 – Plano Municipal de Educação de Santos – decênio 2021/2031, com relatórios e atos de monitoramento vigentes	166

Atenção

- Para estudar o Material Digital acesse sua “Área do Aluno” em nosso site ou faça o resgate do material seguindo os passos da página 2.

<https://www.editorasolucao.com.br/customer/account/login/>

LÍNGUA PORTUGUESA

LEITURA, COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS DE DIFERENTES GÊNEROS, COM IDENTIFICAÇÃO DE TEMA, FINALIDADE, IDEIA CENTRAL, INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS E IMPLÍCITAS, RELAÇÕES ENTRE PARTES DO TEXTO E EFEITOS DE SENTIDO PRODUZIDOS EM SITUAÇÕES COMUNICATIVAS

LEITURA, COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS

A leitura é uma prática essencial para a participação social, para o estudo, para o trabalho e para a comunicação cotidiana. Ler não significa apenas decodificar palavras, isto é, reconhecer letras e sons. Ler envolve compreender sentidos, relacionar informações, perceber intenções, identificar ideias principais, reconhecer pistas deixadas pelo autor e interpretar o texto de acordo com o contexto em que ele circula. Por isso, leitura, compreensão e interpretação são processos ligados, mas não idênticos.

A compreensão textual está relacionada ao entendimento daquilo que o texto apresenta. Quando o leitor identifica quem fala, sobre o que se fala, quais informações aparecem, qual é a situação comunicativa e como as ideias se organizam, ele está compreendendo o texto. Já a interpretação exige ir além do que está diretamente escrito, estabelecendo relações, fazendo inferências, reconhecendo sentidos implícitos e percebendo efeitos produzidos pela linguagem.

Textos de diferentes gêneros exigem formas diferentes de leitura. Uma notícia, por exemplo, busca informar sobre um fato e costuma apresentar informações como quem, o quê, quando, onde, como e por quê. Um poema pode trabalhar imagens, emoções, ritmo e sentidos figurados. Um comunicado institucional precisa ser claro e objetivo. Uma charge combina linguagem verbal e visual para produzir crítica ou humor. Um texto instrucional orienta ações. Cada gênero tem finalidade, estrutura e linguagem próprias.

Identificar o tema é uma das primeiras tarefas do leitor. O tema corresponde ao assunto principal tratado no texto. Não deve ser confundido com detalhes ou exemplos. Em um texto sobre alimentação saudável nas escolas, por exemplo, o tema pode ser “a importância da alimentação equilibrada no ambiente escolar”, enquanto exemplos como frutas, merenda e hábitos alimentares são partes do desenvolvimento.

A ideia central é aquilo que o texto afirma de mais importante sobre o tema. Dois textos podem tratar do mesmo tema, mas defender ideias centrais diferentes. Um texto pode falar sobre tecnologia na educação para mostrar seus benefícios; outro pode abordar o mesmo tema para alertar sobre riscos do uso excessivo. Por isso, o leitor precisa observar não apenas o assunto, mas o posicionamento ou foco do texto.

A finalidade é o objetivo comunicativo. Um texto pode informar, convencer, orientar, emocionar, divertir, registrar, solicitar, explicar, criticar ou regulamentar. Reconhecer a finalidade ajuda a entender escolhas de linguagem, organização e tom. Um relatório, por exemplo, tende à objetividade; uma propaganda procura persuadir; uma orientação pedagógica busca instruir.

As informações explícitas são aquelas que aparecem claramente no texto. Já as informações implícitas precisam ser deduzidas a partir de pistas. Para compreender bem, o leitor deve unir o que está escrito ao conhecimento de mundo e ao contexto. Assim, ler é uma atividade ativa: o leitor participa da construção do sentido.

► Gêneros textuais e situações comunicativas

Os gêneros textuais são formas relativamente estáveis de comunicação usadas em diferentes situações sociais. Eles surgem das necessidades de interação das pessoas. Sempre que alguém escreve ou fala com determinado objetivo, utiliza algum gênero: bilhete, notícia, e-mail, relatório, ata, artigo de opinião, receita, manual, comunicado, conto, poema, entrevista, cartaz, mensagem, requerimento, orientação, regulamento e muitos outros.

Cada gênero textual apresenta características próprias, mas essas características não são rígidas. Elas podem variar conforme o contexto, o público, o suporte e a finalidade. Um comunicado escolar, por exemplo, geralmente é objetivo, formal e direto. Já uma mensagem enviada a um colega pode ser mais breve e informal. Um relatório precisa apresentar informações organizadas, enquanto uma crônica pode usar linguagem mais subjetiva e reflexiva.

A situação comunicativa é o conjunto de elementos que envolve a produção e a recepção do texto. Ela inclui quem escreve ou fala, para quem se escreve ou fala, com qual finalidade, em que contexto, por qual meio e com quais efeitos pretendidos. Um mesmo conteúdo pode ser apresentado de formas diferentes dependendo da situação. Explicar uma regra a uma criança, registrar essa regra em um documento institucional e discutir essa regra em uma reunião exigem linguagens diferentes.

Para compreender um texto, é importante identificar seu gênero e sua situação comunicativa. Um texto instrucional deve ser lido procurando comandos, etapas e orientações. Um texto argumentativo deve ser lido buscando tese, argumentos e ponto de vista. Um texto narrativo deve ser analisado considerando personagens, tempo, espaço, conflito e desfecho. Um texto informativo deve ser lido com atenção aos dados e explicações.

A finalidade do gênero também orienta a leitura. Uma propaganda pode não apenas informar sobre um produto ou ideia, mas tentar convencer o leitor. Uma charge pode parecer apenas humorística, mas geralmente apresenta crítica social ou política. Um regulamento não busca emocionar, mas estabelecer normas. Uma notícia deve informar, embora também possa selecionar enfoques e produzir determinados efeitos de sentido.

Os gêneros textuais circulam em suportes variados, como livros, jornais, sites, redes sociais, murais, aplicativos, formulários, cadernos, documentos oficiais e ambientes digitais. O suporte influencia a forma de leitura. Um texto em rede social pode combinar imagem, legenda, comentário, emoji e link. Um formulário exige leitura atenta de campos e instruções. Um documento oficial pede atenção à norma-padrão e à precisão.

No cotidiano escolar e administrativo, muitos gêneros têm função prática. Comunicados informam famílias ou equipes. Relatórios registram observações e atividades. Orientações explicam procedimentos. Textos normativos estabelecem regras. Registros documentam ocorrências. A leitura desses gêneros exige atenção à clareza, à finalidade e às consequências práticas das informações.

► Identificação de tema e assunto principal

Identificar o tema de um texto é uma habilidade fundamental para a compreensão e a interpretação. O tema é o assunto principal sobre o qual o texto trata. Ele funciona como o eixo que organiza as informações. Quando o leitor não identifica corretamente o tema, pode se perder em detalhes, exemplos ou informações secundárias e interpretar o texto de forma inadequada.

O tema costuma responder à pergunta: “Sobre o que trata o texto?”. Em um texto que apresenta orientações sobre economia de água na escola, o tema pode ser “uso consciente da água no ambiente escolar”. Em um texto que discute os benefícios da leitura na formação das crianças, o tema pode ser “importância da leitura no desenvolvimento infantil”. O tema deve ser formulado de maneira ampla, mas não vaga.

É comum confundir tema com título. O título pode indicar o tema, mas nem sempre o faz de forma completa. Alguns títulos são criativos, irônicos ou metafóricos. Por isso, o leitor não deve depender apenas do título. Deve ler o texto como um todo, observar palavras repetidas, ideias retomadas, exemplos apresentados e conclusão. Esses elementos ajudam a reconhecer o assunto central.

Também é comum confundir tema com detalhe. Se um texto fala sobre alimentação saudável e cita frutas, verduras, merenda escolar e hábitos familiares, o tema não é apenas “frutas” ou “merenda”, mas algo mais amplo, como “alimentação saudável”. Os detalhes ajudam a desenvolver o tema, mas não substituem o assunto principal.

Para identificar o tema, o leitor pode observar algumas pistas. A introdução geralmente apresenta o assunto que será desenvolvido. A repetição de palavras ou expressões indica o foco do texto. Os parágrafos costumam desenvolver aspectos do tema. A conclusão pode retomar a ideia principal. Em textos multimodais, imagens, legendas, cores e disposição dos elementos também podem indicar o tema.

Em textos argumentativos, o tema costuma estar ligado a uma questão discutida. Por exemplo: “uso de celulares em sala de aula”, “preservação ambiental”, “inclusão de pessoas com deficiência”, “segurança no trânsito”. O autor pode defender uma posição sobre esse tema, mas o tema em si é o assunto em debate.

Em textos narrativos, o tema pode não aparecer diretamente. Um conto pode narrar uma situação familiar, mas tratar de solidão, medo, amizade, amadurecimento ou injustiça. Nesse caso, o leitor precisa observar o conflito, as atitudes dos personagens e o sentido geral da história.

Em poemas e textos literários, o tema pode ser construído por imagens, metáforas e emoções. O assunto pode ser amor, tempo, morte, infância, natureza, memória, desigualdade ou liberdade, mas raramente aparece de forma totalmente objetiva. A leitura exige sensibilidade para perceber sugestões e sentidos figurados.

► Ideia central e informações principais

A ideia central é a informação ou afirmação mais importante que o texto apresenta sobre o tema. Enquanto o tema responde à pergunta “sobre o que o texto fala?”, a ideia central responde “o que o texto diz de mais importante sobre esse assunto?”. Essa diferença é essencial para uma boa interpretação.

Dois textos podem ter o mesmo tema, mas ideias centrais diferentes. Imagine dois textos sobre o uso da tecnologia na educação. O primeiro pode defender que a tecnologia amplia o acesso ao conhecimento e torna as aulas mais dinâmicas. O segundo pode alertar que o uso excessivo de telas prejudica a concentração e as relações sociais. O tema é semelhante, mas a ideia central muda.

A ideia central pode aparecer de forma explícita, especialmente em textos informativos, argumentativos e instrucionais. Em um artigo de opinião, muitas vezes a tese aparece logo no início ou na conclusão. Em um texto explicativo, a ideia central pode estar no primeiro parágrafo. Porém, em textos literários, charges, crônicas ou poemas, a ideia central pode estar implícita e exigir interpretação.

Para identificar a ideia central, o leitor deve observar quais informações são mais desenvolvidas. O que o texto repete? Para onde os exemplos apontam? Qual conclusão é construída? Que ideia une os parágrafos? Detalhes, dados e exemplos servem para apoiar a ideia principal, mas não devem ser confundidos com ela.

As informações principais são aquelas indispensáveis para compreender o texto. Elas sustentam o sentido geral. As informações secundárias complementam, exemplificam, explicam ou ilustram. Um leitor competente sabe diferenciar esses níveis. Em um texto sobre prevenção de doenças, por exemplo, a informação principal pode ser a importância da vacinação; dados estatísticos e exemplos de campanhas podem ser secundários, embora relevantes.

A identificação da ideia central é importante também para resumir textos. Um resumo eficiente não copia tudo, mas preserva o essencial. Para resumir, é necessário reconhecer tema, ideia central e informações principais, eliminando repetições, exemplos excessivos e detalhes não indispensáveis.

Em textos argumentativos, a ideia central muitas vezes corresponde à tese. A tese é o ponto de vista defendido pelo autor. Os argumentos são as razões usadas para sustentar essa posição. Identificar a tese evita interpretações superficiais. O leitor deve perguntar: “Que posição o autor está defendendo?”.

CONHECIMENTOS GERAIS – NÚCLEO COMUM

FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, FILOSÓFICOS, SOCIO- LÓGICOS, PSICOLÓGICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Fundamentos da Educação¹

A educação deve levar em conta a natureza própria do indivíduo, encontrando esteios nas leis da constituição psicológica do indivíduo e seu desenvolvimento. A relação entre os indivíduos a educar e a sociedade torna-se recíproca. Pretende que a criança aproxime do adulto não mais recebendo as regras de boa ação, mas conquistando-as com seu esforço e suas experiências pessoais, em troca a sociedade espera das novas gerações mais do que uma imitação; espera um enriquecimento.

Caso queiramos proceder corretamente no campo técnico da educação, teremos que a elas recorrer para que não sejamos tentados em nossa ação educativa, a impor modelos, para com que eles, os alunos, se identifiquem. Teremos sim que lhes oferecer situações, experiências que resultem em uma modelagem adequada. Modelagem não estereotipada, mas decorrentes das diferenças individuais de cada aluno.

► Fundamentos Sociológicos

No Brasil, convivem lado a lado, uma Sociologia de Educação cética com relação à ordem existente, baseada em modelo marxista, uma outra baseada em metodologia de pesquisa empírica e, ainda outra que, rejeitando ambas as abordagens, adota perspectivas de inspiração interacionista, fenomenológica ou etnometodológica. As diferenças entre os referenciais teóricos, os temas tratados e a orientação política são tão grandes que talvez fosse mais correto falar em Sociologas da Educação.

Nos últimos vinte anos pertencem a Althusser (1970), Bowles e Gintis (1976), Bourdieu e Passeron (1970) e Michael Yong (1971), os estudos que marcaram e delimitaram o campo da Sociologia Educacional. Estes estudos postulam que a produção e reprodução das classes reside na capacidade de manipulação e moldagem das consciências, na preparação de tipos diferenciados de subjetividade de acordo com as diferentes classes sociais.

A escola participa na consolidação desta ordem social pela transmissão e incubação diferenciada de certas ideias, valores, modos de percepção, estilos de vida, em geral sintetizados na noção de ideologia. Os estudos centram-se nos mecanismos amplos de reprodução social via escola.

Num outro eixo, encontramos os ensaios da Nova Sociologia da Educação preocupados em descrever as minúcias do funcionamento do currículo escolar e seu papel na estruturação das

desigualdades sociais. A Nova Sociologia da Educação coloca a problematização dos currículos escolares no centro da análise sociológica de Educação.

A Sociologia da Educação, hoje, aborda como tema central de discussão: o papel da educação na produção e reprodução da sociedade de classes. A Educação facilmente descobre que um dos lugares eminentes de sua teoria e de sua prática está no interior dos movimentos sociais. Cabe, pois, a escola o papel de preparar técnica e subjetivamente as diferentes classes sociais para ocuparem seus devidos lugares na divisão social.

Bourdieu e Passeron percebem como essa divisão é mediada por um processo de reprodução cultural. Sabemos que as forças culturais que atuam sobre o comportamento precisam ser conhecidas para um melhor planejamento e, conseqüentemente, melhor ensino. De particular interesse para o processo educativo são os fatores familiares, o grupo de adolescentes a que se filia (“a turma”) e a escola.

As condições do ambiente forjam a sua resposta ou reticência, aos estímulos, formando padrões de hábitos que encorajam ou desencorajam as atividades que motivam ou desmotivam a aprendizagem. O comportamento em classe está estritamente relacionado com o ambiente familiar e a sua posição socioeconômica. Fatores estes ocasionadores de procedimentos antissociais ou de extrema instabilidade e falta de amadurecimento.

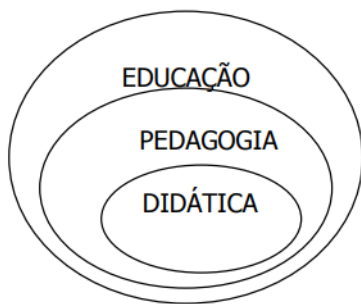
A “turma” é de vital importância para o adolescente que, ao “enturmar-se”, prefere os padrões de seu grupo aos dos adultos, algumas vezes diminuindo até o seu rendimento escolar para satisfazer o seu grupo. O aluno, ser temporal e espacial, vivendo dentro de uma comunidade, pertencendo a um grupo social, participando de instituições várias, possuindo um “status” socioeconômico, para integrar-se aos padrões de comportamento social necessita de um atendimento dentro da sua realidade individual.

A organização de currículos, programas e planejamentos de ensino alienados da realidade social não é de natureza prática e não conduz a motivação. No entanto, como os grandes educadores e pedagogos, deveríamos ir muito além, formando “conceitos humanísticos” que superam dialeticamente o individual e o social para fazer surgir o ser humano integral, dando ao educando condições de adaptação em qualquer tipo de sociedade no tempo e no espaço.

► Fundamentos Psicológicos

Iniciemos situando Educação como o âmbito amplo que abarcaria, numa representação espacial, em círculos concêntricos, a Pedagogia e a Didática, como no esquema que segue.

¹ <https://pedagogiaparaconcurseiros.com.br/apostila-de-fundamentos-da-educacao/>



A Educação compete todos os detalhes, em toda a amplitude das situações que produzem ou provocam aprendizagem. Consideramos Educação como o campo característico da categoria dos humanos, porque a definimos como a esfera das aprendizagens. Ela é característica do humano, uma vez que o homem tem como sua marca definidora o fato de ser um ser de cultura, por conseguinte, um ser que aprende.

Aprender pode ser definido como a forma construída pelo bicho-homem de enfrentamento da realidade que o circunda e que lhe permite sobreviver ou, mais ainda, que lhe permite transformar o seu entorno com vistas a sua felicidade. Em face da complexidade e da amplitude dos fenômenos que regem os atos de aprender, a sua abordagem é intrinsecamente interdisciplinar. Assim, educação se faz obrigatoriamente a partir dos múltiplos enfoques.

No esquema acima, a passagem do exterior ao interior está associada a um movimento cada vez mais especializado, do informal ao formal. Assim, Educação na região exterior à Pedagogia, compreenderia as responsabilidades e as atuações da sociedade como um todo em suas ações (não propriamente intencionais) provocadoras de aprendizagens. Tratar-se-ia da atmosfera que se gera, pelo tipo de organização social e material dos agrupamentos humanos.

Na Pedagogia, restringe-se a amplitude para reforçar a profundidade da abordagem dos fenômenos do aprender. Para explicar a Pedagogia, é útil passar-se à definição da Didática, uma vez que aquela abarca esta.

A Didática é a parte da Pedagogia que se ocupa das aprendizagens complexas que requerem sistematização e organização. A Pedagogia pode ser entendida como o contexto que possibilita a Didática. Ela se ocupa do ambiente que possibilita as aprendizagens mais pontuais e específicas dos campos científicos, que configuram as disciplinas escolares.

A Didática é a ciência que dá conta de fazer com que alguém, não tendo um certo conhecimento, passe a tê-lo; isto é, ela se ocupa da construção dos conhecimentos, na perspectiva construtivista. Porém o que são conhecimentos? Quais suas características definidoras? Quais suas relações com o saber? O que saber e conhecimento têm em comum e em que divergem? Há entre eles precedência ou complementaridade? Estas e outras perguntas serão abordadas, a seguir, através da conceituação e classificação de quatro produtos da aprendizagem.

Produtos de Aprendizagem:

Dentre os múltiplos ângulos em que a aprendizagem pode ser analisada, merece importância a caracterização dos tipos de produtos que dela derivam. Propomos o esquema que segue, como síntese de uma abordagem destes produtos.

	Não Sistematizada	Sistematizada
Não transformadora	Chute	Conhecimento
Transformadora	Saber	Práxis

Consideramos nestes produtos de aprendizagem dois atributos principais: a sua sistematização e a sua capacidade de transformação. A combinação da presença ou da ausência desses dois atributos caracteriza os quatro espaços deste esquema, isto é, o chute, o saber, o conhecimento e a práxis.

Denominamos **chute** um produto da aprendizagem não sistematizado e não transformador. Chute pode ser tomado como algo aproximado a improviso. Como define o dicionário Aurélio, improviso é um produto intelectual inspirado na própria ocasião e feito de repente, sem preparo.

Observemos que estamos nos atendo à definição de improviso, enquanto produto intelectual sem preparo, que é o chute. Não consideramos, neste contexto, a validade da intuição ou da espontaneidade, que também podem estar embutidas no sentido comumente dado à palavra improviso. Chute, portanto, tem aqui a conotação de algo aprendido muito superficialmente, localizado, sem nenhuma generalização.

Chamamos de **saber** o produto de aprendizagem não sistematizado, mas transformador. Um produto de aprendizagem é transformador na medida em que acrescenta ser a quem aprende, modificando lhe em algo a maneira de viver.

Uma aprendizagem não é sistematizada quando ela é apenas descritiva de etapas de soluções de um problema, sem entrar na análise desta solução. O saber implica num valor capaz de mobilizar energias de quem aprende, a ponto de levá-lo a novas formas de vida.

Chamamos de **conhecimento** um produto de aprendizagem sistematizado, mas não transformador. Uma aprendizagem não é transformadora, quando ela somente instrumentaliza teoricamente de forma desvinculada da prática.

Um produto de aprendizagem não é transformador quando apenas ilustra, sem mover o aprendiz a incorporar nova postura existencial ou nova capacitação prática. Um produto de aprendizagem é sistematizado, quando ele chega à explicação das causas dos problemas enfrentados; e isto de forma organizada. Esta organização pode ser explicitada em livros ou similares, por escrito.

O saber transforma, mas não é sistematizado. O conhecimento é sistematizado, mas não é transformador.

O saber é pessoal; e o conhecimento é social ou socializável, na medida em que pode ser ou é sistematizado. O saber é mais ligado à ação, enquanto o conhecimento é mais ligado à reflexão e à linguagem. O saber tem mais a ver com percepções e movimentos, enquanto o conhecimento tem mais a ver com as palavras.

A interpenetração entre saber e conhecimento é o produto da aprendizagem que realmente interessa ao ser humano, ou seja, um produto de aprendizagem que é sistematizado e

CONHECIMENTOS GERAIS - PROFESSOR ADJUNTO I

EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA, APRENDIZAGEM, LUDICIDADE, INTERAÇÕES, BRINCADEIRAS, EXPERIÊNCIAS, ACOLHIMENTO E ORGANIZAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ADEQUADAS ÀS DIFERENTES FAIXAS ETÁRIAS

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS

A concepção de infância orienta diretamente o modo como a escola organiza suas práticas. Quando a criança é vista como passiva, incapaz ou apenas dependente do adulto, as propostas tendem a ser controladoras, repetitivas e pouco abertas à participação. Quando é reconhecida como sujeito de direitos, potente, curioso e ativo, a escola organiza experiências que favorecem autonomia, expressão, investigação, convivência e aprendizagem.

Compreender a criança como sujeito de direitos significa reconhecer que ela tem direito à proteção, ao cuidado, à educação, à brincadeira, à escuta, à convivência, à cultura, à participação e ao respeito. Esses direitos não dependem de desempenho escolar ou comportamento ideal. Fazem parte da dignidade da criança e devem ser garantidos no cotidiano.

A infância é uma construção histórica, social e cultural. Crianças vivem infâncias diferentes conforme o território, a família, a cultura, as condições sociais, as experiências comunitárias, as oportunidades de acesso a espaços culturais, a presença de vulnerabilidades, as relações de cuidado e as formas de participação. Não existe uma única infância. A escola precisa reconhecer essa diversidade sem discriminar.

A criança aprende desde muito cedo. Antes de dominar a leitura e a escrita convencionais, já interpreta o mundo, reconhece pessoas, observa regularidades, cria explicações, comunica desejos, expressa sentimentos, brinca com símbolos e elabora hipóteses. Por isso, o trabalho pedagógico deve valorizar as linguagens infantis: fala, gesto, desenho, corpo, movimento, música, faz de conta, olhar, silêncio, brincadeira e exploração.

O adulto tem papel importante nesse processo, mas não deve ocupar todo o espaço da criança. Ensinar na infância não significa antecipar respostas o tempo todo. Muitas vezes, é preciso observar, escutar, oferecer materiais, propor perguntas, ampliar possibilidades e permitir que a criança experimente. A mediação docente deve equilibrar cuidado, liberdade, limite e intencionalidade.

A concepção de criança competente não significa exigir dela comportamentos adultos. A competência infantil se expressa conforme a idade, o desenvolvimento, a experiência e o contexto. Uma criança pequena pode participar escolhendo materiais,

indicando interesses, interagindo com colegas, explorando objetos e expressando preferências. Uma criança maior pode argumentar, registrar, comparar, planejar e revisar produções com maior autonomia.

Nos anos iniciais, reconhecer a criança como sujeito de direitos significa não reduzir sua experiência escolar a provas, cópias e tarefas repetitivas. A escola deve garantir conhecimentos sistematizados, mas também preservar o direito à brincadeira, à imaginação, à convivência, à expressão artística, ao movimento e à curiosidade.

A escuta da criança é parte dessa concepção. Escutar não é apenas permitir que fale ocasionalmente. É considerar suas perguntas, seus interesses, seus medos, suas narrativas e seus modos de compreender o mundo como elementos importantes para o planejamento pedagógico.

DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

O desenvolvimento integral da criança envolve dimensões físicas, motoras, cognitivas, afetivas, sociais, linguísticas, culturais, éticas, estéticas e emocionais. Isso significa que a escola não deve preocupar-se apenas com conteúdos acadêmicos, embora eles sejam importantes. A criança se desenvolve como pessoa inteira, e sua aprendizagem depende da articulação entre corpo, emoção, pensamento, linguagem, relações e experiências.

A dimensão física e motora aparece no movimento, na coordenação, no equilíbrio, na força, na lateralidade, na percepção corporal e na autonomia. Correr, pular, dançar, desenhar, recortar, modelar, encaixar, empilhar, escrever e manipular objetos são experiências que desenvolvem o corpo e também o pensamento. O movimento não deve ser tratado como inimigo da aprendizagem. Para a criança, mover-se é uma forma de conhecer.

A dimensão cognitiva envolve atenção, memória, raciocínio, imaginação, resolução de problemas, construção de hipóteses, classificação, comparação, interpretação e planejamento. A criança desenvolve pensamento quando explora materiais, investiga fenômenos, participa de jogos, ouve histórias, resolve desafios, conversa com colegas e registra descobertas. O conhecimento não nasce apenas da explicação do adulto, mas da interação entre experiência e mediação.

A dimensão afetiva é igualmente importante. Segurança emocional, vínculo, autoestima e sentimento de pertencimento influenciam a aprendizagem. Crianças que se sentem acolhidas tendem a explorar mais, perguntar mais, arriscar hipóteses e lidar melhor com erros. O acolhimento não elimina limites, mas cria um ambiente em que o limite é vivido com respeito.

A dimensão social aparece na convivência. A criança aprende a dividir espaços, negociar brinquedos, esperar sua vez, ouvir colegas, respeitar combinados, lidar com frustrações e participar do grupo. Essas aprendizagens não acontecem automaticamente. Precisam de mediação, rotina, exemplos e oportunidades de interação.

A linguagem atravessa todo o desenvolvimento. A criança comunica-se por fala, gestos, expressões, desenhos, brincadeiras, escrita inicial, música e movimento. Quanto mais ricas forem as interações linguísticas, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento. Conversas, histórias, cantigas, rodas, dramatizações e leitura em voz alta ampliam repertórios.

A dimensão cultural também deve ser valorizada. A criança chega à escola com experiências familiares, brincadeiras, músicas, narrativas, modos de falar, alimentos, crenças e referências de seu território. A escola deve acolher esses repertórios e ampliá-los por meio do contato com diferentes culturas, artes, literaturas, ciências e formas de expressão.

O desenvolvimento integral exige práticas diversificadas. Atividades apenas sentadas, copiadas ou repetitivas não dão conta da complexidade da infância. É necessário propor brincadeiras, investigações, leituras, rodas de conversa, produções artísticas, jogos, experiências corporais, explorações da natureza, resolução de problemas e atividades colaborativas.

APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA

A aprendizagem na infância acontece por meio de experiências significativas, interações sociais, brincadeiras, exploração do ambiente, linguagem, observação, imitação, investigação e mediação do adulto. A criança aprende quando participa ativamente de situações que fazem sentido e quando encontra desafios possíveis de serem enfrentados com apoio. Por isso, a prática pedagógica deve considerar como a criança pensa, sente, pergunta e constrói conhecimento.

Na infância, aprender não é apenas receber explicações. A criança precisa tocar, observar, comparar, mover-se, testar, imaginar, repetir, criar, conversar e representar. Uma criança que brinca de mercado, por exemplo, pode desenvolver linguagem oral, noções de quantidade, papéis sociais, regras de convivência, organização espacial e pensamento simbólico. Uma atividade aparentemente simples pode envolver múltiplas aprendizagens.

A aprendizagem também ocorre pela repetição significativa. Crianças pequenas gostam de ouvir a mesma história várias vezes, repetir brincadeiras, retomar músicas e explorar os mesmos materiais em novas situações. Essa repetição não é atraso; é forma de consolidar conhecimentos, antecipar acontecimentos, dominar procedimentos e elaborar sentidos.

O erro faz parte da aprendizagem. Quando a criança tenta escrever uma palavra de acordo com suas hipóteses, resolve um problema de forma incompleta ou cria uma explicação provisória para um fenômeno, está pensando. A intervenção pedagógica deve partir dessas hipóteses para ampliar a compreensão. Corrigir sem entender o raciocínio infantil pode bloquear a aprendizagem.

A mediação do professor é decisiva. O adulto organiza ambientes, seleciona materiais, propõe desafios, faz perguntas, oferece vocabulário, apresenta novos conhecimentos, observa avanços e cria situações de interação. A criança não aprende sozinha de forma espontânea tudo o que precisa aprender; ela necessita de experiências intencionalmente planejadas.

Nos anos iniciais, a aprendizagem escolar ganha maior sistematização. A criança passa a aprofundar leitura, escrita, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte e outras áreas. No entanto, essa sistematização deve respeitar o modo infantil

de aprender. Jogos, histórias, situações-problema, projetos, experimentos, produção textual com finalidade real e atividades colaborativas tornam o ensino mais significativo.

A aprendizagem é social. A interação com colegas permite que a criança escute outras ideias, compare estratégias, negocie significados e amplie seu pensamento. Trabalhos em duplas, rodas de conversa, brincadeiras coletivas e projetos favorecem essa construção.

A aprendizagem também depende de vínculo e segurança. Uma criança com medo constante de errar ou ser ridicularizada tende a participar menos. O ambiente precisa permitir tentativas, perguntas e descobertas. O professor deve construir uma cultura em que aprender envolve esforço, curiosidade e apoio mútuo.

Cada criança tem ritmo e trajetória próprios. Isso não significa ausência de objetivos, mas necessidade de acompanhamento. O professor deve observar o ponto de partida de cada criança, propor desafios e garantir intervenções adequadas.

LUDICIDADE COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO

A ludicidade é uma dimensão essencial da prática pedagógica na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ela está relacionada ao brincar, ao prazer de descobrir, à imaginação, ao jogo, à criatividade, ao faz de conta, à experimentação e ao envolvimento significativo com as atividades. Trabalhar de forma lúdica não significa abandonar objetivos de aprendizagem, mas organizar experiências que respeitem a forma infantil de conhecer o mundo.

A brincadeira é uma linguagem da criança. Por meio dela, a criança expressa sentimentos, representa situações vividas, cria personagens, elabora medos, experimenta papéis sociais, negocia regras e desenvolve pensamento simbólico. Quando brinca de casinha, escola, médico, mercado ou construção, ela interpreta o mundo e recria experiências. O professor deve observar essas brincadeiras, pois elas revelam muito sobre a criança.

Jogos também têm grande valor pedagógico. Jogos de regras, memória, percurso, construção, cartas, tabuleiro, encaixe e desafios matemáticos desenvolvem atenção, estratégia, cooperação, respeito a combinados, raciocínio e linguagem. Nos anos iniciais, os jogos podem apoiar alfabetização, numeramento, resolução de problemas e convivência.

A ludicidade favorece o engajamento. A criança participa mais quando a atividade desperta curiosidade e permite ação. Uma proposta lúdica bem planejada não é improvisada. Ela tem objetivo, materiais adequados, tempo suficiente, regras compreensíveis e espaço para exploração. O professor sabe o que deseja desenvolver, mas permite que a criança participe ativamente.

É importante diferenciar ludicidade de entretenimento vazio. Nem toda atividade colorida, com música ou jogo é pedagogicamente significativa. Uma atividade pode parecer divertida e, ainda assim, não favorecer aprendizagem. O critério deve ser a qualidade da experiência: a criança pensa, interage, cria, investiga, expressa-se e avança?

A ludicidade também não deve ser vista como exclusiva da Educação Infantil. Nos anos iniciais, a criança continua precisando de jogos, histórias, dramatizações, desafios, projetos, movimento e imaginação. A alfabetização pode envolver brincadeiras com sons, rimas, palavras, textos, histórias e jogos de leitura. A Matemática pode envolver problemas, materiais manipuláveis, jogos de contagem, medidas e formas.

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIA, DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM, CUIDADO, EDUCAÇÃO INTEGRAL, DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO, CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS, BRINCADEIRA, INTERAÇÃO, ESCUTA, INVESTIGAÇÃO, EXPRESSÃO E PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA

► A identidade da Educação Infantil na Educação Básica

A Educação Infantil integra a Educação Básica e possui identidade pedagógica própria, fundada no reconhecimento da criança como sujeito de direitos e participante ativa das relações sociais, culturais e educativas. Sua especificidade decorre do modo singular pelo qual bebês e crianças pequenas conhecem o mundo: por meio do corpo, da interação, da brincadeira, da curiosidade, da linguagem, da exploração dos objetos, da participação em práticas culturais e da construção de vínculos afetivos. A organização pedagógica dessa etapa precisa respeitar tais características e evitar a reprodução antecipada de modelos escolares centrados em fragmentação disciplinar, treino mecânico ou transmissão predominantemente verbal de conteúdos.

Reconhecer a Educação Infantil como parte da Educação Básica significa atribuir-lhe responsabilidade educacional plena. O atendimento não pode ser reduzido à guarda, à assistência ou ao cuidado desvinculado de intencionalidade pedagógica. Ao mesmo tempo, sua função educativa não se confunde com escolarização precoce. A qualidade do trabalho depende da integração entre cuidado, educação, brincadeira, interação e participação, considerando as dimensões física, afetiva, cognitiva, social, ética, estética e cultural do desenvolvimento infantil.

Concepção de criança como sujeito histórico, social e cultural

A criança não é um adulto incompleto nem um ser definido apenas por aquilo que ainda não consegue fazer. Ela participa ativamente da vida social, interpreta situações, produz significados, expressa desejos, cria formas de comunicação e estabelece relações com pessoas, objetos, espaços e símbolos. Sua condição de dependência em determinados aspectos da vida não elimina sua capacidade de ação, escolha e participação.

As crianças constroem experiências em contextos históricos e culturais específicos. Modos de brincar, falar, vestir, alimentar-se, relacionar-se e participar da comunidade variam conforme famílias, territórios, grupos sociais e tradições. A Educação Infantil precisa reconhecer essa diversidade sem transformar diferenças em hierarquias. A instituição educativa deve acolher diferentes repertórios culturais e ampliar as experiências das crianças, promovendo contato com múltiplas linguagens, conhecimentos e modos de viver.

► Infância como categoria social e experiência plural

A infância não pode ser compreendida como realidade uniforme. Existem diferentes modos de viver a infância, condicionados por relações familiares, condições materiais, territórios, pertencimentos culturais, formas de acesso aos espaços públicos, experiências comunitárias e oportunidades de participação. Essa pluralidade exige práticas pedagógicas sensíveis às singularidades das crianças e aos contextos em que vivem.

A instituição de Educação Infantil participa da constituição dessas experiências ao oferecer ambientes em que as crianças convivem com pares e adultos para além do núcleo familiar. Nesse espaço, elas ampliam repertórios, entram em contato com diferentes formas de expressão, aprendem a negociar interesses, compartilhar materiais, enfrentar conflitos, produzir narrativas e participar de decisões possíveis. A infância é vivida no presente, e não apenas como preparação para etapas posteriores da vida.

A organização pedagógica precisa garantir que a criança seja considerada em sua inteireza. Corpo, emoção, pensamento, imaginação, linguagem e relações sociais estão interligados na experiência cotidiana. Uma proposta que envolve dança, por exemplo, não mobiliza apenas coordenação motora, mas também percepção rítmica, expressão, memória, relação com o outro, ocupação do espaço e criação estética. A compreensão integrada da infância impede que o desenvolvimento seja reduzido a listas isoladas de habilidades.

DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM, CUIDADO E EDUCAÇÃO INTEGRAL

► Relações entre desenvolvimento e aprendizagem

Desenvolvimento e aprendizagem são processos interdependentes que acontecem nas relações entre a criança e o ambiente social, cultural e material. As crianças aprendem ao agir sobre objetos, observar outras pessoas, participar de práticas sociais, formular hipóteses, receber apoio, imitar ações,

experimentar possibilidades e reorganizar conhecimentos. Essas aprendizagens produzem transformações nas formas de perceber, comunicar, pensar, movimentar-se e relacionar-se.

O desenvolvimento não ocorre em ritmo idêntico para todas as crianças. Diferenças individuais fazem parte das trajetórias humanas e precisam ser compreendidas em contexto. A comparação rígida entre crianças pode ocultar processos importantes e criar expectativas inadequadas de uniformidade. O acompanhamento pedagógico deve observar percursos, condições de participação, interesses, formas de comunicação e estratégias construídas nas experiências cotidianas.

Mediação do adulto e protagonismo infantil

A atuação do adulto é fundamental, mas não substitui a atividade da criança. Mediar significa criar condições, organizar ambientes, oferecer materiais, formular perguntas, nomear ações quando necessário, apoiar conflitos, ampliar repertórios e possibilitar novas relações. Uma intervenção excessivamente diretiva pode limitar iniciativa e exploração, enquanto a ausência de mediação pode empobrecer experiências que necessitam de apoio para ganhar complexidade.

O protagonismo infantil manifesta-se quando as crianças podem escolher, propor, perguntar, recusar, negociar, criar e transformar situações. Isso não significa ausência de limites ou responsabilidade adulta. A instituição permanece responsável pela segurança, pelo cuidado, pela organização coletiva e pela qualidade das experiências. A participação das crianças ocorre dentro de relações em que o adulto sustenta condições adequadas e reconhece suas manifestações como relevantes.

► Cuidado e educação como dimensões indissociáveis

Cuidar envolve atender necessidades físicas, emocionais e relacionais de modo respeitoso e intencional. Alimentação, higiene, repouso, acolhimento, proteção, conforto e organização corporal possuem dimensão educativa porque são experiências nas quais a criança desenvolve confiança, autonomia, comunicação e percepção de si. O modo como o adulto toca, fala, espera, escuta e oferece ajuda interfere diretamente na qualidade dessas relações.

A educação integral exige considerar a criança em múltiplas dimensões, sem reduzir o trabalho pedagógico ao desenvolvimento intelectual. Experiências corporais, afetivas, expressivas, estéticas, sociais, éticas, linguísticas e cognitivas precisam estar presentes de forma articulada. A integralidade não significa oferecer grande quantidade de atividades, mas garantir diversidade e qualidade de experiências que façam sentido no cotidiano.

Alguns elementos caracterizam práticas coerentes com a integração entre cuidado e educação:

- Respeitar ritmos de alimentação, repouso, exploração e participação, evitando padronizações desnecessárias.
- Promover autonomia progressiva em situações reais, com apoio proporcional às necessidades de cada criança.
- Reconhecer gestos, expressões corporais, choros, silêncios e movimentos como formas legítimas de comunicação.
- Organizar ambientes que favoreçam segurança, mobilidade, escolha e exploração.

- Estabelecer relações afetivas estáveis, respeitosas e responsivas.

A qualidade do cuidado está ligada à qualidade das interações. Quando as ações cotidianas são realizadas de forma apressada, impessoal ou excessivamente mecanizada, perde-se uma parte importante da experiência educativa. A atenção individualizada, dentro das possibilidades do contexto coletivo, contribui para que a criança se reconheça como pessoa digna de escuta e respeito.

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO E CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

► Direitos de aprendizagem e desenvolvimento

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento expressam condições fundamentais para que as crianças vivam experiências educativas significativas. Eles não funcionam como lista de conteúdos a serem transmitidos nem como metas classificatórias. Sua função é orientar a organização do cotidiano de forma que todas as crianças possam conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se em diferentes situações.

Conviver significa participar de relações com crianças e adultos, aprendendo a compartilhar espaços, reconhecer diferenças, construir vínculos e enfrentar conflitos. Brincar refere-se à possibilidade de criar, imaginar, experimentar papéis e transformar objetos e situações. Participar envolve tomar parte em escolhas, decisões e organizações compatíveis com as possibilidades da infância. Explorar pressupõe ação sobre materiais, fenômenos, espaços e linguagens. Expressar-se inclui múltiplas formas de manifestação, como fala, gesto, desenho, movimento, música e dramatização. Conhecer-se relaciona-se à construção de identidade, autonomia, percepção corporal e reconhecimento de pertencimentos.

Esses direitos atravessam a organização do trabalho e não devem ser tratados separadamente. Uma brincadeira coletiva de construção pode envolver convivência, participação, exploração, expressão e conhecimento de si ao mesmo tempo. A qualidade pedagógica depende da capacidade de criar experiências nas quais vários direitos se realizem de maneira articulada.

► Campos de experiências como organização curricular

Os campos de experiências organizam o currículo da Educação Infantil a partir de situações vividas pelas crianças, evitando uma estrutura baseada em disciplinas escolares tradicionais. Essa organização parte da compreensão de que a aprendizagem infantil ocorre de maneira integrada, envolvendo corpo, linguagem, relações, imaginação, espaço, tempo, quantidade, sons, formas e diferentes modos de expressão.

Os campos de experiências possibilitam ao professor planejar contextos amplos e significativos. Eles não funcionam como compartimentos estanques. Uma atividade de cultivo de plantas, por exemplo, pode envolver relações com natureza, percepção de tempo, comparação de tamanhos, registro gráfico, conversas coletivas, cuidado compartilhado e elaboração de hipóteses. A experiência atravessa diferentes dimensões sem necessidade de fragmentação artificial.

BIBLIOGRAFIA - CONTEÚDOS PEDAGÓGICOS

FREIRE, PAULO. PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA. SÃO PAULO: PAZ E TERRA

O livro está organizado em três capítulos, cada um estruturado como uma sequência de pequenas seções — chamadas por Freire de “saberes” — que funcionam como teses curtas, quase aforismos, cada uma desenvolvida em algumas páginas. É uma arquitetura deliberadamente didática: o autor lista, ao final do índice, tudo o que considera indispensável a quem ensina, e depois dedica cada seção a argumentar por que aquele saber “exige” determinadas posturas, virtudes ou rupturas.

Capítulo 1 — Não há docência sem discência

O argumento central deste capítulo é que ensinar e aprender são processos que se implicam mutuamente: não existe quem ensina sem quem aprende, e o ato de ensinar já é, em si, um ato de pesquisa e de aprendizagem para quem ensina. Para sustentar essa tese, Freire reúne os seguintes saberes:

- Rigor metódico.
- Pesquisa.
- Respeito aos saberes dos educandos.
- Criticidade.
- Estética e ética.
- Corporeificação das palavras pelo exemplo.
- Risco e aceitação do novo.
- Reflexão crítica sobre a prática.
- Reconhecimento da identidade cultural.

Capítulo 2 — Ensinar não é transferir conhecimento

Este é o capítulo mais extenso do livro, e nele Freire ataca de frente o que chama de “educação bancária”: a ideia de que ensinar é depositar conteúdos em uma mente vazia. Para ele, ensinar exige criar as condições para que o educando construa e reconstrua o conhecimento, e não apenas repita o que lhe foi transferido. Os saberes reunidos neste capítulo são:

- Consciência do inacabamento.
- Reconhecimento do ser condicionado.
- Respeito à autonomia do educando.
- Bom senso.
- Humildade e luta contra a discriminação.
- Apreensão da realidade.
- Alegria e esperança.
- Convicção de que a mudança é possível.
- Curiosidade.

Capítulo 3 — Ensinar é uma especificidade humana

Este capítulo trata da dimensão ética, política e afetiva da docência: a relação entre autoridade docente e liberdade do educando, a impossibilidade de uma educação neutra, e o afeto como componente legítimo — e não anti-profissional — da prática pedagógica. Os saberes que compõem este capítulo são:

- Segurança, competência e generosidade.
- Comprometimento.
- Compreensão da educação como intervenção no mundo.
- Liberdade e autoridade.
- Tomada consciente de decisões.
- Saber escutar.
- Reconhecimento do caráter ideológico da educação.
- Disponibilidade para o diálogo.
- Querer bem aos educandos.

► Teses centrais

Educação bancária versus educação problematizadora

Retomando a crítica já elaborada em Pedagogia do Oprimido, Freire reafirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. O educador “bancário” trata o educando como depósito de informações; o educador problematizador reconhece o educando como sujeito que já chega à sala com saberes de sua experiência de vida — os “saberes de experiência feita” — e organiza o ensino a partir do diálogo entre esses saberes e o conhecimento sistematizado. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Inacabamento e autonomia como processo

Um dos eixos mais originais do livro é a ideia de que a consciência do inacabamento humano — sermos seres inconclusos, em permanente processo de formação — é a raiz antropológica da própria possibilidade de educar. Só é educável quem se sabe inacabado. Dessa inconclusão decorre a tese que dá título ao livro: a autonomia não é um dado, é um processo de amadurecimento do ser para si, que vai se construindo nas experiências de decisão e de responsabilidade — inclusive as decisões erradas — e não pode ser outorgada de fora nem imposta por decreto pedagógico. “Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. [...] A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser.”

Rigor sem autoritarismo, liberdade sem licenciabilidade

Freire insiste, contra leituras apressadas de sua obra, que rigor metódico e disciplina intelectual não são sinônimos de autoritarismo, e que respeito à liberdade do educando não é sinônimo de laissez-faire. Ele descreve a relação entre autoridade docente e liberdade discente como uma tensão produtiva que

precisa ser vivida democraticamente: autoritarismo e licenciosidade são as duas formas de romper esse equilíbrio, e ambas prejudicam a formação da autonomia.

A educação como ato político

Freire retoma a máxima de que a educação nunca é neutra: ensinar é sempre, também, tomar posição diante de projetos de sociedade. O livro rejeita duas posturas simétricas — o dogmatismo que reduz a docência a doutrinação, e o pretensão “pragmatismo” neoliberal que finge esvaziar o ensino de qualquer dimensão política, quando na verdade está apenas naturalizando a ordem vigente. A crítica ao neoliberalismo e ao “fatalismo” que apresenta a globalização e o desemprego como destino inescapável percorre boa parte do capítulo 2 e reaparece no capítulo 3.

Ética universal do ser humano e boniteza da prática

Uma “ética universal do ser humano”, distinta da ética de mercado, é apresentada como critério para julgar práticas educativas e sociais: discriminação de raça, gênero e classe, exploração do trabalho infantil, fome e miséria evitáveis são tratadas como transgressões dessa ética, não como fatalidades. Ao mesmo tempo, Freire fala da “boniteza” (beleza ética e estética) da prática docente coerente — a ideia de que competência técnica, alegria e compromisso político não se opõem, e de que ensinar bem é também, em certo sentido, um gesto belo.

Querer bem e afetividade docente

No fechamento do livro, Freire defende explicitamente que a afetividade não compromete a seriedade docente — pelo contrário, a abertura ao querer bem aos educandos é parte da disponibilidade amorosa (mas não ingênua ou piegas) exigida por uma prática educativa democrática, sem que isso dispense rigor, avaliação ou exercício de autoridade.

► Conceitos-chave (glossário de leitura)

Para acompanhar a leitura da obra e situar corretamente cada argumento dentro do vocabulário próprio de Freire, é útil ter em mãos um glossário com os termos centrais empregados ao longo do texto:

- Educação bancária — modelo criticado em que o professor “deposita” conteúdos em alunos passivos.
- Saberes de experiência feita — o conhecimento prévio, cultural e vivencial do educando, ponto de partida legítimo do ensino.
- Inacabamento — condição ontológica do ser humano de estar sempre se fazendo; fundamento da educabilidade.
- Curiosidade epistemológica — a curiosidade ingênua transformada, pelo rigor metódico, em curiosidade crítica produtiva.
- Dialogicidade — o diálogo como método e como postura ética, não como técnica de condução da aula.
- Autonomia — processo (não estado) de amadurecimento do sujeito para decidir e assumir responsabilidade por si.
- Boniteza — a dimensão estética e afetiva de uma prática pedagógica coerente e alegre.
- Ética universal do ser humano — critério ético que denuncia discriminação, fome e exploração como transgressões, não fatalidades.

► Contribuições e atualidade

Escrito em meio às reformas educacionais neoliberais dos anos 1990 no Brasil, o livro permanece atual sempre que a formação docente é reduzida a treinamento técnico-instrumental, sempre que se naturaliza o desemprego ou a desigualdade como fatalidade histórica, e sempre que se opõe afeto a profissionalismo na sala de aula. Sua defesa de uma docência que integra rigor científico, compromisso político e abertura afetiva dialoga diretamente com debates contemporâneos sobre formação continuada de professores, educação socioemocional, combate à evasão escolar e crítica a modelos de avaliação puramente performativos ou “bancários” de ensino.

Para uma organização como a Eduqi, o livro oferece um vocabulário conceitual útil para orientar formação de educadores, currículos e materiais que pretendam ir além da transmissão de conteúdo — por exemplo, ancorando propostas pedagógicas nos princípios de autonomia como processo, de valorização dos saberes prévios do estudante e de coerência entre discurso e prática docente.

► Pontos de tensão e leitura crítica

Algumas ressalvas costumam ser feitas por comentaristas e podem ser úteis para uma leitura crítica do texto. O estilo é fortemente aforismático e repetitivo por design — cada “saber” reitera teses já expostas em obras anteriores de Freire, o que reforça a coerência da obra, mas também limita, isoladamente, a originalidade teórica de cada seção. O livro pressupõe familiaridade com o vocabulário freireano (opressor/oprimido, bancário/problematizador, conscientização) construído em obras anteriores, de modo que uma leitura isolada de Pedagogia da Autonomia tende a ganhar em profundidade quando situada ao lado de Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Esperança. Por fim, por ser um texto de encerramento de trajetória, escrito num registro quase confessional e biográfico, mistura argumento teórico com memória pessoal — o que enriquece o tom, mas exige do leitor separar, quando necessário, a tese pedagógica da ilustração autobiográfica.

► Síntese conclusiva

Pedagogia da Autonomia condensa, num formato acessível e dirigido diretamente à prática de sala de aula, os grandes eixos do pensamento de Paulo Freire: a crítica à educação bancária, a defesa do diálogo e da curiosidade epistemológica como motores da aprendizagem, a compreensão da autonomia como processo inacabado e não como dádiva, e a afirmação de que toda prática educativa é também política. Seu argumento mais duradouro talvez seja o de que competência técnica, rigor metódico, compromisso ético-político e afetividade não são dimensões concorrentes da docência, mas exigências que se sustentam mutuamente — e que abandonar qualquer uma delas em nome das outras empobrece a prática de ensinar.



GOSTOU DESSE MATERIAL?

Então não pare por aqui: a versão **COMPLETA** vai te deixar ainda mais perto da sua aprovação e da tão sonhada estabilidade. Aproveite o **DESCONTO EXCLUSIVO** que liberamos para Você!

EU QUERO DESCONTO!