PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC - SP

Patrícia Tanganelli Lara

Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e expectativas de aprendizagem: análise do documento oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

São Paulo

2016

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC - SP

Patrícia Tanganelli Lara

Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e expectativas de aprendizagem: análise do documento oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação: Histórica, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação do Prof. Doutor José Geral Silveira Bueno.

São Paulo

2016

Banca Examinadora

_____

_____

_____

_____

_____

Aos meus amores, Roberto, Bruna, Roberto Júnior e Marcos Vinícius, meus queridos pais Yara e Teodoro, aos meus irmãos e aos meus queridos sobrinhos que me apoiaram e acreditaram que eu chegaria ao final de mais este sonho.

Agradecimentos

Agradeço ao meu querido orientador, Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno, que com competência e rigor, me orientou em toda trajetória deste trabalho apoiando e controlando meus momentos de insanidade;

À querida Profª Drª Alda Junqueira Marin por todos os momentos de formação que tive o privilégio de tê-la como minha professora e pela leitura atenciosa do meu relatório de qualificação com suas preciosas sugestões;

À estimada amiga Profª Drª Anna Augusta Sampaio de Oliveira que sempre me apoiou nas decisões mais difíceis durante este percurso e contribuiu muito nas discussões da teoria histórico-cultural de Vygotsky;

À Profª. Drª. Mirian Célia Castellain Guebert, pela cuidadosa leitura realizada do meu trabalho;

Aos professores do Programa Educação: História, Política, Sociedade, em especial à Profª Drª Luciana Maria Giovanni e o Prof. Dr. Odair Sass, pelas preciosas discussões durante as aulas.

Aos amigos e amigas que conheci neste período de formação e que compartilharam momentos de grande ansiedade e de realização, como a Michelle e a Carla.

À querida Betinha, que com seu trabalho, amizade e dedicação esteve sempre presente para solucionar as burocracias para tornar este trabalho possível.

A todos os meus amigos que compreenderam minha ausência nestes últimos anos, Maria Cristiana, Cristiane Preto, Fabíola, Flávio Boleiz, Marcia, Henrique, Kelynn ao querido Diretor Regional de Educação do Butantã o senhor André Luiz Bafume, à equipe do CEFAI-BT, Eni, Piter, Joyce, Francineide, Lúcia, Flávia, Celma, Cleonice e a equipe de DOT-P da DRE-Butantã, Neide, Carol, Rosana, André, Emanuel, Marcelo Ana Paula;

Aos meus pais Teodoro e Yara, pela ajuda e compreensão, nos momentos mais difíceis e cansativos deste percurso, aos meus irmãos e meus queridos sobrinhos Augusto, Cíntia, Lucas e Gabriela;

Ao meu amado marido Roberto, pelo apoio e suporte emocional;

Aos meus queridos filhos Roberto Júnior e Marcos Vinícius e a minha querida filha Bruna, que me trazem a alegria de viver e o sentido em continuar acreditando em uma escola pública de qualidade para TODOS;

Agradeço à CAPES pelo apoio financeiro.

LARA, Patrícia Tanganelli. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e expectativas de aprendizagem: análise do documento oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.** Tese (DOUTORADO em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo - SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RESUMO

A inclusão dos alunos com deficiência intelectual requer o desenvolvimento de propostas educacionais para a aprendizagem dos conteúdos estabelecidos na escola. As orientações estabelecidas pela PMSP procuram operacionalizar as estratégias de ensino voltadas para alunos com deficiência incluídos em classes do ensino regular através do apoio do professor regente da Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI, cujo instrumento atual é o documento intitulado "Referencial de Avaliação sobre a Aprendizagem do Aluno com Deficiência Intelectual – RAADI – Ensino Fundamental I" (São Paulo, 2008), baseado nas "Orientações Curriculares – Preposição de Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental I" (São Paulo, 2007). Este documento tem o objetivo de subsidiar a avaliação do professor da sala de aula comum, que tenham alunos com deficiência intelectual, para analisar o processo de aprendizagem e propor ações para o redimensionamento das práticas pedagógicas. Esta pesquisa teve o objetivo de analisar as orientações, as concepções e proposições teórico-práticas contidas nesse Referencial, cotejando-as com aquelas contidas nas Orientações Curriculares destinadas aos alunos considerados normais. A análise dos dados colhidos e organizados, dos documentos citado acima, foi realizada com base nas contribuições de Vygotsky (1997, 2001, 2005, 2007, 2008, 2009), em especial os conceitos de zona de desenvolvimento proximal, processos de mediação e exploração da capacidade de abstração dos alunos com deficiência intelectual. Os principais achados da investigação podem ser assim descritos: 1) que as adaptações sugeridas expressam, pela lentificação e redução do conteúdo, a perspectiva de impossibilidade de acesso à língua escrita, mas que as expectativas de aprendizagem dos demais conteúdos escolares (Linguagem Oral, Matemática, Ciências, Geografia e História) favorecem, de maneira geral, o desenvolvimento de pensamento abstrato, o que revela que a perspectiva de irreversibilidade da deficiência mental reside especialmente em relação ao domínio da língua escrita; 2) a reiteração constante de que as expectativas indicadas só podem ser cumpridas com apoio do professor ou de colegas mais experientes prejudicam o desenvolvimento do pensamento abstrato, o que vai de encontro com a perspectiva vygostskyana, que o documento afirma ser sua base teórica.

Palavras-Chave: inclusão escolar; deficiência intelectual, expectativas de aprendizagem; pensamento abstrato.

LARA, Patricia Tanganelli. **School inclusion of students with intellectual disabilities and learning expectations: analysis of official documents of the Municipal Secretary of education of São Paulo.** Thesis (DOCTORATE in education: history, politics, society). São Paulo-SP: Pontifical Catholic University of São Paulo.

ABSTRACT

The inclusion of students with intellectual disabilities requires the development of educational proposals for learning the content established in school. The guidelines established by PMSP seek operationalize the teaching strategies geared towards students with disabilities included in regular education classes through the support of Regent's professor of Follow-up and support room the inclusion. Whose current instrument is the document entitled "Evaluation Referential About Student Learning with Intellectual Disabilities – Elementary School I" (São Paulo, 2008), based on "Curriculum Guidelines – Preposition of Expectations of Learning – Elementary School I" (2007). This document is intended to support the evaluation of the teacher of the classroom, have students with intellectual disabilities, to analyse the learning process and propose actions for the resizing of the pedagogical practices. This research aims to analyze the guidelines, conceptions and theoretical and practical propositions contained in this Benchmark, by matching them with those contained in the guidelines for Curriculum students considered normal. The analysis of the data collected and organized, the documents cited above, was based on the contributions of Vygotsky (1997, 2001, 2005, 2007, 2008, 2009), in particular the concepts of zone of proximal development, mediation processes and exploration of abstraction ability of students with intellectual disabilities. The main findings of the investigation can be thus described: 1) that the suggested adaptations Express, by lentificação and reduction of content, the prospect of impossibility of access to written language, but that expectations of school content learning (Oral Language, mathematics, science, geography and history) promote generally the development of abstract thought, which shows that the prospect of irreversibility of mental deficiency lies especially in relation to the field of written language; 2) the constant reiteration that indicated expectations can only be met with support from the teacher or more experienced colleagues are damaging to the development of abstract thought, which meets with the vygostskyana perspective, that the document claims to be its theoretical basis.

Keywords: school inclusion; intellectual disabilities, learning expectations; abstract thought.

"*na busca dos "fatores explicativos" é que o modo de pensamento substancialista pode manifestar-se plenamente: deslizando do substantivo para a substância"*

Pierre Bourdieu (2011, p.26)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **15**

Políticas de Inclusão para a área da Educação 17

Políticas de inclusão na área educacional da Prefeitura Municipal de São Paulo 27

Problema 36

Objetivo Geral: 36

Objetivos Específicos: 36

Hipóteses 36

Procedimentos de pesquisa 37

- Fonte de Dados 37
- Procedimento de coleta de dados 37
- Procedimentos de análise 37

Exposição da tese **38**

CAPÍTULO 1 ..... **40**

VYGOTSKY e os Conceitos de Zona De Desenvolvimento Proximal, Processos de Mediação e Exploração da Capacidade de Abstração dos Alunos com Deficiência Intelectual **40**

1.1 A relação entre o pensamento e linguagem 40

1.2 A definição da deficiência intelectual para Vygotsky 44

1.3 – A escola e o aluno com deficiência intelectual 54

CAPÍTULO 2 ..... **59**

PROCEDIMENTOS DE PESQUISA **59**

2.1 - Fontes de pesquisa 60

- 2.1.1 - Programa de Orientação Curricular e o documento Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental I (2007)..... 61
- 2.1.2 – Educação Especial e o documento Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual - RAADI..... 68

CAPÍTULO 3 85

A EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL 85

CONSIDERAÇÕES FINAIS 134

REFERÊNCIAS 140

ANEXOS 147

ANEXO 1 148

ANEXO 2 183

Lista de Quadros e Tabelas

Quadros

Quadro 1 – Indicadores Avaliativos da Instituição Escolar.....75
Quadro 2 – Indicadores Avaliativos quanto à Ação Pedagógica.....76
Quadro 3 – Indicadores Avaliativos na área do desenvolvimento no RAADI 77
Quadro 4 - Demonstrativo da organização das Tabelas de Avaliação conforme o RAADI.....79
Quadro 5 – Categorias de Análise 83

Tabelas

Tabela 1 - Quantidade de expectativas de aprendizagem na área de Português 85
Tabela 2 - Quantidade de expectativas de aprendizagem na área de Matemática.....85
Tabela 3 - Quantidade de expectativas de aprendizagem nas áreas de Geografia, Ciências e História.....86

Abreviaturas Utilizadas

AAIDD -	Associação Americana de Incapacidades Intelectuais e do Desenvolvimento
AEE -	Atendimento Educacional Especializado
C -	Ciências
CA -	Realiza com Ajuda
CAA -	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CEB -	Câmara de Educação Básica
CEFAI -	Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
CNE -	Conselho Nacional de Educação
DI -	Deficiente Intelectual
DM -	Deficiente Mental
DOT -	Diretoria de Orientação Técnica
DOT - EE	Diretoria de Orientação Técnica - Educação Especial
DRE -	Diretoria Regional de Ensino
EF -	Ensino Fundamental
EI -	Educação Infantil
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
G -	Geografia
H -	História
JEIF -	Jornada Especial Integral de Formação
LDBEN -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
M -	Matemática
MEC -	Ministério da Educação
NAA -	Conteúdo Não Apresentado ao Aluno
NAG -	Conteúdo Não Apresentado ao Grupo
NR	Não Realiza
P -	Português
PAAI -	Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
PIC -	Projeto Intensivo do Ciclo
PMSP -	Prefeitura Municipal de São Paulo
QI -	Quociente de Inteligência

	Referencial de Avaliação sobre a Aprendizagem do Aluno com Deficiência
RAADI -	Intelectual
RME -	Rede Municipal de Ensino
RP -	Realiza Parcialmente
RS -	Realiza Satisfatoriamente
SAAI -	Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
SAP -	Sala de Apoio Pedagógico
SAPNE -	Sala de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais
SECADI -	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SME -	Secretaria Municipal de Educação
SMESP -	Secretaria Municipal de Educação
TA -	Tecnologia Assistiva
TGD -	Transtorno Global do Desenvolvimento
TOF -	Toda Força ao 1º Ano

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como tema a expectativa de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual incluídos em classes do ensino regular a partir da análise de um documento norteador para a avaliação da aprendizagem. Este tema está vinculado diretamente com a minha trajetória profissional. Desta maneira, apresentarei minha experiência como pesquisadora e professora da rede de ensino do município de São Paulo.

A questão da expectativa de aprendizagem de alunos com deficiência me inquietou ao longo da minha pesquisa de mestrado intitulada "Classificação de alunos no Ensino Fundamental: a imputação do fracasso ou sucesso a alunos do ciclo II"(LARA, 2008). Apesar da pesquisa não ter tido o foco nos alunos com deficiência, mas a identificação e caracterização da inclusão e a exclusão escolar de alunos do final do ciclo II, em suas relações com aspectos da organização da escola e do currículo em ação, por meio do trabalho dos professores, foi possível presenciar no interior da sala de aula comum e no cotidiano escolar o acesso ou descenso que os alunos com deficiência tinham em relação ao conteúdo escolar oferecido pelo professor.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, durante a gestão Kassab (2006-2012), ofereceu aos docentes, um curso de pós-graduação Lato Sensu: "Formação dos Professores em Educação Especial nas Áreas das Deficiências Auditiva, Física, Mental e Visual", ministrado pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus Marília - Unesp/ Marília. Trabalhando na Prefeitura desde 1998 e com todas as inquietações da pesquisa de mestrado, realizei este curso oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, que tinha como objetivo formar professores para o atendimento aos alunos com deficiência nas Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão.

Em outubro de 2008 fui eleita pelo Conselho de Escola para assumir a Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI, em uma Escola de Ensino Fundamental I e II, tendo a oportunidade de vivenciar as questões da inclusão escolar aumentando bastante minhas inquietações quanto às práticas inclusivas.

Os alunos encaminhados para o atendimento na SAAI – incluídos aqui todos os alunos com deficiência matriculados na escola: deficiência visual, física, intelectual e auditiva - apresentavam desde dificuldades acentuadas na aquisição da leitura e escrita, à problemas emocionais e de comportamento.

Com o decorrer dos meses, os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem escolar, sem nenhuma deficiência, foram encaminhados para a antiga Sala de Apoio Pedagógico (SAP), denominada atualmente como Sala de Recuperação Paralela. Permaneceram na Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão todos os alunos com deficiência, apesar da especificidade do atendimento ser para os alunos com deficiência intelectual. Mas, e os outros alunos com outras deficiências que também precisavam de apoio para o acesso ao currículo escolar? Como deixar o aluno com baixa visão sem a ampliação de uma atividade? Ou o aluno com aparelho auditivo, que sentava no final da sala, e precisava de uma simples orientação quanto às suas necessidades para a professora da sala de aula comum?

Aos poucos, o atendimento no contra turno escolar estava sedimentado no cotidiano da escola e os encaminhamentos, orientações e apoios eram realizados após a matrícula do aluno na escola e a percepção da necessidade que ele apresentava. Os professores solicitavam ajuda para realizar as adaptações nas atividades escolares e procuravam dividir as frustrações de não conseguir alcançar as metas estabelecidas para alguns alunos, principalmente aqueles com deficiência intelectual.

A apropriação do currículo escolar pelos alunos com deficiência intelectual, com o passar dos anos, se distanciava bastante das exigências estabelecidas nas Orientações Curriculares para sua série/ano. Apesar de todos os esforços e todo o apoio, o rendimento escolar dos alunos com deficiência intelectual era baixo se comparado com os colegas da sua turma.

Como professora, em 2008 participei, juntamente com minhas colegas e meus colegas, de atividades de formação na Secretaria Municipal de Educação, com a equipe da Diretoria de Orientações Técnicas – DOT Educação Especial, com o objetivo de discutirmos a implementação de um documento norteador para a avaliação dos alunos com deficiência intelectual matriculados no Ensino Fundamental I, denominado Referencial sobre Avaliação de Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual (SÃO PAULO, 2008), que tinha o objetivo de subsidiar o professor e toda equipe escolar na avaliação e acompanhamento da aprendizagem escolar dos alunos com deficiência intelectual matriculados na escola, decorrentes do documento Orientações Curriculares-Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – CICLO I

(SÃO PAULO, 2007), elaboradas para subsidiar o trabalho docente para o Ensino Fundamental I em geral.

Políticas de Inclusão para a área da Educação

Embora o direito de uma educação de qualidade para todos e a preocupação com as questões relacionadas às pessoas com deficiência tenha surgido desde a promulgação de nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1961), não se pode negar que, após a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), ocorreu o incremento da efetivação da educação como "direito de todos", por meio do acesso praticamente universal ao ensino fundamental. Da mesma forma, o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988, inciso III do artigo 208), passou a ser uma das prioridades efetivas das políticas educacionais, como comprovam os números oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP: em 1987, resumiam-se a 159.492 mil matrículas (75.122 em classes comuns do ensino regular e 84.370 em escolas e classes especiais) e em 2013, alcançaram a cifra de 843.342 (648.921 em classes comuns do ensino regular e 194.421 em escolas ou classes especiais).

Em 1990, foi promulgada a Lei nº 8.069, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), assegurando os direitos fundamentais a todas as crianças (até 12 anos) e adolescentes (de 12 a 18 anos), o acesso à escola pública e gratuita e o atendimento especializado da criança ou adolescente com deficiência na área de saúde e, principalmente, o atendimento educacional do aluno com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, responsabilizando o poder público pelo não atendimento ao ensino obrigatório, sendo os pais ou responsáveis obrigados, diante da lei, a matricular seus filhos na escola.

A LDBEN /96 reitera o dispositivo constitucional, embora substitua a expressão "alunos com deficiência" por "educandos portador de necessidades especiais" (BRASIL, 1996, art.58), e determina a formação de professores especializados e capacitados (BRASIL, 1996, art.58, inciso III).

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação – CNE, atendendo aos dispositivos legais que regulam a sua ação, publicou a Resolução CNE/ CEB n. 2, de 11 de setembro

de 2001, instituindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, normatizando a educação dos alunos que apresentem "necessidades educacionais especiais"[1], determinando, em seu artigo 2°, 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 um educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Considera ainda que, 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 comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

Embora a resolução, como não poderia deixar de ser, por constitucional, abra a possibilidade de atendimento em salas e classes especiais, determina em seu artigo 7°, que o "atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica" (BRASIL, 2001).

Para tanto, nos incisos de seu artigo 8°, estabelece uma série de requisitos que devem ser atendidos para que a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais seja realizada com qualidade, dos quais os mais significativos para esta tese são:

> I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;
> (...)
> III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam

[1] É digno de atenção o fato de que na Constituição Federal o termo para designar os alunos da educação especial foi "deficientes", transformado na LDBEN em "alunos portadores de necessidades especiais" que, por sua vez, foi alterado pelo CNE/ CEB para "alunos com necessidades educacionais especiais"; transformações terminológicas que, segundo Bueno (2008, p. 52), não podem ser entendidas como sinônimos.mm

> necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;
> IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:
> a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
> b) atuação de professores- intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
> c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
> d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.
> V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;
> VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;
> VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;
> VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série (BRASIL, art.8°, 2001).

É importante enfatizar a exigência de serviços de apoio pedagógico especializado que devem cumprir as seguintes atividades: atuação colaborativa entre professor especializado e professor regente de classe, adoção de flexibilizações e adaptações curriculares, complementação e ou suplementação curricular, aprendizagem cooperativa em sala de aula, e a temporalidade flexível do ano letivo para estender no tempo o currículo previsto, a fim de fazer com que a defasagem idade/ série seja a menor possível.

Por fim, o § 2° do artigo 18, define que cabe ao *professor especializado em educação especial*

> identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de

> classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001).

Em 1998, a Secretaria de Educação Fundamental, junto com a Secretaria de Educação Especial, publica os Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1998). O documento apresenta uma concepção de escola integradora, focalizando o currículo como ferramenta básica de escolarização, e as adaptações curriculares são entendidas como estratégias e critérios de atuação docente. A ênfase dada ao papel do professor, questionando a maneira convencional da prática pedagógica e do exercício da ação docente, colocando o empenho e dedicação docente como atributo necessário para tal desafio integrador, não fazem menção as condições de formação e especialização docente.

Em 2003 teve início o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade promovido pela Secretaria de Educação Especial[2] do MEC. Conforme aponta o documento as principais diretrizes do programa vigentes são:

> disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistema educacionais inclusivos, adotando como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede regular de ensino (BRASIL, 2005, p. 10).
> .

Em complementação a esse programa, a Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação, atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – MEC, lançou, em 2004, a série "Educação Inclusiva", destinado a promover, através de um conjunto de documentos, a implementação da política de inclusão escolar.

A partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), foram elaborados o Decreto nº 6.571/08 e a

[2] A Secretaria de Educação Especial (SEESP) foi extinta para introduzir os assuntos de sua competência na estrutura da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) conforme o decreto presidencial nº 7.480/2011.

Resolução nº 4/2009, que institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, operacionalizando a nova Política.

Por meio das Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial (BRASIL, 2009) as questões da inclusão escolar dos alunos com deficiência têm recebido atenção especial dos municípios para a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação ativa dos alunos nas atividades escolares.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) elaborou em 2010 uma coleção intitulada "A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar", trazendo em seus fascículos um novo conceito de educação especial que, segundo seus autores, apresenta novas práticas de ensino, com vistas a atender as especificidades dos alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento, com altas habilidades/ superdotação, e a articulação da educação especial e seus serviços, especialmente o Atendimento Educacional Especializado- AEE, com a escola comum.

O fascículo II da referida Coleção, tem o objetivo de subsidiar o Atendimento Educacional Especializado voltado para os alunos com deficiência intelectual, responsabilizando o professor do AEE por todas as ações de inclusão desse aluno na escola.

> O professor do AEE deve considerar, em sua avaliação, o modo como é feita a gestão da sala de aula pelo professor do ensino comum: a organização do espaço físico, o tipo de atividade proposta, se ele utiliza atividades que permitam o aluno se expressar, se ele está atento aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos. Se ele utiliza estratégias da aprendizagem cooperativa e como procede em relação aos agrupamentos dos alunos. Essas informações podem ser obtidas em reuniões pedagógicas ou encontros com o professor do ensino regular (BRASIL, 2010, p. 14).

Considerando as concepções apresentadas nessa Coleção o Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011) dispõe sobre o atendimento educacional especializado, considerando como público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades, enfatizando que um dos objetivos desse atendimento é o de

> Propor condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializado de acordo com as necessidades individuais dos estudantes (BRASIL, 2011, artigo 3º inciso I).

A perspectiva de uma escola aberta a todos e flexível diante das necessidades individuais das pessoas com deficiência, suscita mudanças na organização do sistema educacional brasileiro. Bueno (2012, p. 290) aponta como primeiro requisito para se implementar, de fato, uma educação inclusiva de qualidade com relação a alunos com deficiência

> à implementação de políticas que possam incluir a todos os alunos, ou seja, a busca de melhor qualidade de escolarização de alunos com deficiências ou distúrbios deve se subordinar à melhoria da qualidade do ensino em geral, na perspectiva de atendimento da diversidade do alunado que hoje chega à escola básica.

Glat e Blanco (2007, p.25) ao discutirem as questões da Educação Inclusiva também remetem para a precariedade do ensino público ao colocarem que

> Quando se analisa as estatísticas de repetência e evasão sob esta nova perspectiva, fica evidente que o fracasso escolar não é simplesmente uma consequência de deficiências ou problemas intrínsecos dos alunos, mas resultante de variáveis inerentes ao próprio sistema escolar, como metodologias de ensino inadequadas, ou currículos fechados que ignoram as diversidades socioeconômicas e culturais da população ou região onde a escola está inserida.

As autoras apresentam como premissa básica a importância de ações efetivas para a melhoria global da qualidade de ensino oferecida. As dificuldades dos alunos podem estar localizadas na dificuldade para aprender da forma como são ensinados.

A aplicação dos princípios da inclusão na Educação exige uma revisão nas práticas pedagógicas tradicionais. Omote (2008) argumenta que "a escola pública tem tido dificuldades crônicas para prover ensino de qualidade para todos os seus alunos" (p. 25). O autor complementa que além das condições precárias de ensino, em termos infra estruturais, a escola pública, apresenta uma persistente paralisia diante do desafio educacional. Do mesmo modo, "os deficientes vêm encontrando condições extremamente adversas de ensino" (p.25), alertando que o

> ensino inclusivo propõe, acima de tudo, que as condições de ensino, desde a infraestrutura física até as estratégias e recursos didáticos, em sala de aula, sejam amplamente adaptadas para atender às necessidades especiais apresentadas por qualquer aluno, de maneira a garantir que, independentemente das suas dificuldades, consiga realizar os objetivos educacionais (OMOTE, 2008, p. 26).

Portanto, as ações para a implementação de uma escola inclusiva devem gerar discussões e ações sobre a prática e a organização dos espaços escolares para realizar o trabalho com os alunos com deficiência. A construção de uma escola inclusiva suscita a reorganização da estrutura curricular escolar.

Diferentes pesquisas têm discutido a questão das práticas pedagógicas com alunos com deficiência (OLIVEIRA, 2008; GLAT, 2007; OMOTE, 2008) demonstrando que existe a necessidade de um novo direcionamento para novas práticas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL.MEC.SEESP, 2008) redundou em um conjunto de ações, com destaque para o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, o Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade e o Programa Incluir que, segundo o ministério, têm por objetivo a expansão dos fundamentos inclusivos na política de Educação Especial no Brasil.

Garcia e Michels (2011), entre outros autores, encaram o Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais como um dos programas mais importantes da atual política de Educação Especial, definido como o lócus por excelência do Atendimento Educacional Especializado.

Embora a ênfase da ação da Sala de Recursos Multifuncionais recaia, fundamentalmente, sobre o atendimento de alunos por professor especializado, a abrangência do Atendimento Educacional Especializado é, segundo as normas vigentes, muito mais ampla, tal como determinam os incisos do artigo 13 da Resolução CNE/ CEB nº 04/2009:

> I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

> II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
> III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
> IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
> V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
> VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
> VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
> VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, art. 13º).

Portanto esse professor tem muitas atribuições, cabendo a ele a interlocução entre a mediação pedagógica, na sala de recursos, com o aluno com deficiência, e a articulação com o professor da sala de aula comum, priorizando os processos de aprendizagem e desenvolvimento desse aluno.

Nesse sentido, Lopes (2010), quando indica adequação curricular como um caminho para a efetivação do direito do deficiente intelectual ter acesso às atividades escolares, além de enfatizar a sala de recursos como serviço de apoio da educação especial, refere-se ao trabalho que deve ser executado pelo professor especializado na capacitação docente para inclusão. Ao investigar a "capacitação dos professores" da ou para a educação especial no estado do Paraná, a autora aponta que ele contemplava um número limitado de docentes de cada Núcleo Regional de Educação:

> Os professores ao participarem de um evento assumiam a responsabilidade de socializar os conteúdos recebidos com os seus pares no município e, algumas vezes, até mesmo na região. O que deve ser questionado, tendo em vista que, os professores, ao retornarem de tais eventos, enfrentavam dificuldades para realizar o repasse, dada a necessidade de retomar suas atividades cotidianas próprias de suas funções nas escolas (LOPES, 2010, p.87).

A autora utiliza o termo capacitação dos professores para apontar as ações de formação continuada ou de educação continuada. Marin (1995) ao apresentar algumas

reflexões sobre a terminologia referente à educação continuada ao longo dos anos adverte quanto aos termos utilizados e explicita que a capacitação pode remeter ao seu significado de convencimento ou da persuasão e comenta:

> Os profissionais da educação não podem, e não devem, ser persuadidos ou convencidos de ideias; eles devem conhecê-las, analisá-las, criticá-las, até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão.(...) pelo convencimento ou pela persuasão, estará ocorrendo doutrinação, no sentido pejorativo do termo, ou seja, inculcação de ideias, processos e atitudes como verdades a serem simplesmente aceitas. A adoção dessa concepção desencadeou entre nós, inúmeras ações de "capacitação" visando à "venda" de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria. (MARIN, 1995, p.17)

A formação continuada de professores na área da Educação Especial é um tema que merece um debate crítico diante das necessidades presentes no cotidiano escolar, principalmente quanto ao acesso dos alunos com deficiência intelectual ao currículo escolar.

Moscardini (2011) em sua investigação sobre o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual, observou as atividades realizadas pelos alunos que frequentavam o ensino fundamental e o AEE, destacando o distanciamento existente entre o ensino fundamental e o Atendimento Educacional Especializado, o que impossibilitava a estruturação de propostas comuns de trabalho que pudessem contribuir para o desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência. De acordo com a pesquisa realizada, o autor comenta que

> nota-se uma clara discrepância quanto ao norteamento atribuído às dinâmicas traçadas nessas realidades, haja vista que enquanto a SRM[3] procura instituir práticas que busquem desenvolver nas crianças a sua autonomia, gabaritando esses sujeitos com as habilidades acadêmicas necessárias para que façam frente as demandas inerentes a atividade escolar, o ensino fundamental toma como foco central das suas iniciativas a aprendizagem de conhecimentos científicos, procurando promover a assimilação desses conteúdos pelos sujeitos com deficiência intelectual (MOSCARDINI, 2011, p.133).

Da mesma forma, Effgen (2011) analisa as possibilidades de articulação entre o currículo escolar e a escolarização de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento em processos de inclusão escolar, nos anos iniciais do ensino fundamental, verificando a necessidade de formação continuada como uma ação para a

[3] O autor refere-se à Sala de Recursos Multifuncional.

implementação de práticas pedagógicas inclusivas e reflexões sobre a articulação do atendimento educacional especializado com a sala de aula de ensino comum.

Como se pode notar, esses estudos procuram evidenciar o intercâmbio entre o professor da sala de AEE e o professor regente de classe, especialmente no que se refere à adoção de adaptações curriculares compatíveis com as características dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Quanto ao Atendimento Educacional Especializado Bueno (2012) afirma que

> a educação especial, concebida como Atendimento Educacional Especializado, enfatizada por meio de salas de recursos multifuncionais centra suas atividades nas manifestações e dificuldades originárias da deficiência (BUENO, 2012, p.295).

O autor critica a centralidade no atendimento individual e a pouca importância ao trabalho colaborativo com o professor regente da classe comum.

Embora o Ministério da Educação, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais/ Adaptações Curriculares/ Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 1997) resguarde o caráter de flexibilidade e dinamicidade que o currículo escolar deve ter, para atender a todos, o documento das Adaptações Curriculares não chega ao nível operacional da sala de aula comum.

Com a justificativa de alcançar as reais necessidades dos alunos com deficiência intelectual, matriculados na escola comum, e subsidiar a prática pedagógica do professor, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo elaborou o Referencial sobre Avaliação de Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual (SÃO PAULO, SME, 2008), tendo como base as Orientações Curriculares- Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – CICLO I (SÃO PAULO, SME, 2007). A proposta de uma educação inclusiva, foi implementada na rede municipal de ensino de São Paulo na década de 1990, sendo uma das redes pioneiras no atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos incluídos nas escolas regulares.

Políticas de inclusão na área educacional da Prefeitura Municipal de São Paulo

A Rede Municipal de Educação de São Paulo tem oferecido, desde 1993, um serviço de apoio aos alunos com deficiência por intermédio das Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNE).

Essas salas podiam funcionar como "atendimento paralelo", em que o aluno era regularmente matriculado em classe do ensino comum e recebia apoio educacional complementar ou suplementar em horário diverso, ou "atendimento exclusivo". Além dessas modalidades, estava prevista, no Decreto nº 33.891 (SÃO PAULO, 1993), a possibilidade de atendimento em instituições especializadas, portanto também exclusivo, dos alunos cuja avaliação comprovasse que não podiam se beneficiar da SAPNE. Nesse caso, deveriam ser "encaminhados para as vagas disponíveis oferecidas pelas entidades sem fins lucrativos, que mantenham convênio com a Secretaria Municipal de Educação" (SÃO PAULO, 1993, Decreto n.º 33.891, art. 7º).

Prieto e Souza (2007) fizeram uma ampla pesquisa acerca da política de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais da rede municipal de São Paulo, focalizando as ações direcionadas ao portador de deficiência mental, por meio das SAPNE. As autoras analisaram as contribuições desse atendimento para a integração escolar dos alunos e as trajetórias escolares daqueles que frequentavam as SAPNE no decorrer do segundo semestre de 1997 até 2001. A pesquisa revelou que a SAPNE nem sempre tem sido um recurso suficiente para viabilizar o atendimento integrado de parcela de alunos com deficiência mental na classe comum e a necessidade de maior investimento na garantia de condições políticas, técnicas e materiais para sua implementação.

Conforme as autoras as evidências trazidas pela pesquisa sugerem

> estar havendo não só encaminhamentos indevidos para as salas de DM mas também aludem a possibilidade de estar sendo negado o atendimento especializado a determinados alunos, particularmente àqueles matriculados na educação infantil, no segundo segmento do ensino fundamental, no ensino médio e na EJA (PRIETO e SOUZA, 2007, p.392).

Em 2004 a Prefeitura Municipal de São Paulo ampliou seu serviço por meio do Decreto nº 45.415/ 2004, revogando o Decreto nº 33.891/1993. Segundo o novo decreto, as SAPNEs passaram a ser denominadas Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI). O referido Decreto traz as novas diretrizes, após a publicação das Diretrizes

Educacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), assegurando os serviços de apoio pedagógico aos alunos incluídos nas salas regulares de ensino.

O Decreto n° 45.415/2004, alterado pelo Decreto 45.652/04, estabelece diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino e é complementado pela Portaria Municipal n° 5.718/ 2004, regulamentando os serviços de educação especial do município de São Paulo prestados pelo Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), constituídos pelo Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI) e pela Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI) . O CEFAI é composto por um coordenador, pelos PAAI e por supervisores escolares. O PAAI é um professor que deve realizar o serviço itinerante mediante apoio e acompanhamento pedagógico, em visitas periódicas às Unidades Escolares, trabalhando junto aos alunos que constituem o público alvo da Educação Especial, professores, equipe técnica, quadro de apoio e família.

As SAAI são salas instaladas junto às Unidades Educacionais que oferecem apoio pedagógico especializado complementar ou suplementar. O professor regente de SAAI deve possuir comprovada especialização ou habilitação em educação especial e deve ter as seguintes atribuições:

> I – atuar em conjunto com o Coordenador Pedagógico e demais profissionais da Unidade Educacional na reflexão, planejamento, desenvolvimento e avaliação de projetos, bem como na formação e acompanhamento da ação educativa, objetivando a igualdade de como na formação e acompanhamento da ação educativa, objetivando a igualdade de direitos aos educandos e educandas e de acesso ao currículo.
> II – realizar o apoio pedagógico especializado e o acompanhamento de crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, através de atuação colaborativa com o professor regente da classe comum e do trabalho articulado com os demais profissionais da Unidade Educacional e com suas famílias, conforme a necessidade, em caráter suplementar ou complementar ao atendimento educacional realizado em classes comuns, ou atendimento exclusivo;
> III – elaborar registros do processo de apoio e acompanhamento realizado junto aos educandos e educandas com necessidades educacionais especiais, a fim de subsidiar a avaliação do seu trabalho e outros encaminhamentos que se façam necessários;
> IV – discutir e analisar sistematicamente com os Professores regentes das classes comuns, bem como com a Equipe Técnica da Unidade Educacional e do CEFAI o desenvolvimento do processo de apoio e acompanhamento, objetivando avaliar a necessidade ou não da continuidade do trabalho;

> V – assegurar, quando se tratar de educando e educanda de outra Unidade Educacional, a articulação do trabalho desenvolvido na SAAI juntamente com a Equipe Técnica de ambas as Unidades, o PAAI e o CEFAI;
> VI – difundir o serviço realizado pela SAAI, organizando ações que envolvam toda a Comunidade Educativa, colaborando na eliminação de barreiras na comunicação, preconceitos e discriminações e favorecendo a participação na vida social;
> VII – manter atualizada a Ficha de Registro da SAAI (modelo Anexo Único, integrante desta Portaria) e o controle de frequência dos educandos e educandas na SAAI (SÃO PAULO, 2004, art. 19).

Após a publicação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, pelo Ministério da Educação, ora mencionado, a Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo regulamentou novas diretrizes para as Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão, por meio da Portaria nº 2.496/2012. No entanto, com relação ao trabalho colaborativo entre o professor especializado e o regente de classe, simplesmente caracteriza o serviço do professor desta Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão como Atendimento Educacional Especializado e reiterando o exposto no art. 19 inciso I da Portaria nº 5.718/2004, apontando a articulação do trabalho realizado nas SAAI com o da classe comum, visando *à atuação colaborativa dos profissionais envolvidos* (SÃO PAULO, 2012, art.5º).

A Portaria nº 2.496/2012 apresenta as seguintes atribuições para o professor regente da SAAI:

> I – Elaborar, executar e avaliar o Plano de Atendimento Educacional Especializado do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a sua carga horária;
> II – Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na SAAI, na classe comum e nos demais ambientes da escola, por meio de atuação colaborativa com professores, do trabalho articulado com os demais profissionais da Unidade Educacional e com as famílias;
> III – Produzir materiais didáticos e pedagógicos, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
> IV - articular, acompanhar e orientar o trabalho dos professores em relação ao desenvolvimento dos alunos por meio de visitas sistemáticas às classes comuns onde estão matriculados os alunos que frequentam a SAAI;

> V – Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com os demais profissionais que atuam na escola para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares;
> VI – orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades e competências, promovendo sua autonomia e participação no ambiente escolar e social em que vive;
> VII – desenvolver atividades próprias do Atendimento Educacional Especializado, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como primeira língua, para alunos com surdez; ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua, para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/ superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores;
> VIII – elaborar o plano de acompanhamento individual do aluno;
> IX – manter atualizada as Fichas de Registros da SAAI e o controle de frequência dos alunos;
> X – assegurar no Plano de Trabalho da SAAI e da Unidade, quando o aluno atendido pela SAAI for de outra escola, a articulação dos profissionais envolvidos em ambas as Unidades Educacionais;
> XI – participar das ações de Formação Continuada oferecidas pelo CEFAI e pela DOT/SME (SÃO PAULO, Portaria 2012a, art. 17).

Para realizar estas atribuições a Portaria determina que o professor deve destinar cinco horas aula, das vinte e cinco cumpridas anteriormente com o atendimento aos alunos com deficiência, para a articulação do trabalho, acompanhamento e orientação quanto ao *desenvolvimento dos alunos por meio de visitas sistemáticas às classes comuns onde estão matriculados os alunos que frequentam a SAAI* (SÃO PAULO,2012, art. 12, inciso II).

Com a implantação do RAADI- Ensino Fundamental I (SÃO PAULO, SME, 2008) e do RAADI – Ensino Fundamental II (SÃO PAULO, SME, 2012), a nova legislação atribui, ainda, ao Coordenador Pedagógico de cada Unidade Escolar

> analisar, em conjunto com o Professor Regente de SAAI, os dados obtidos na Avaliação do Referencial de Avaliação sobre a Aprendizagem do Aluno com Deficiência Intelectual – RAADI, referentes às dificuldades detectadas no processo de aprendizagem, e propor ações para o redimensionamento das práticas pedagógicas com vistas ao avanço do processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, bem como, acompanhar o processo de aplicação do RAADI - Ciclo I, II e CIEJA pelos professores de sua Unidade

> Educacional, com o estabelecimento de prazos e metas para posterior encaminhamento dos registros ao CEFAI (SÃO PAULO, 2012, art. 18, inciso IV).

A inclusão dos alunos com deficiência intelectual requer o desenvolvimento de propostas educacionais para a aprendizagem dos conteúdos estabelecidos na escola. Assim é necessário compreender a perspectiva da Secretaria Municipal de Educação, para o atendimento aos alunos com deficiência intelectual.

Fundamentado nas implicações da Teoria Histórico Cultural, a partir dos estudos de Vygotsky, o Referencial sobre Avaliação de Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – RAADI (SÃO PAULO, 2008) destaca que o ensino escolar é

> favorecedor do desenvolvimento e pode levar a criança a um estágio mais complexo de interação, comportamento e funcionamento intelectual. (...). Cabe à escola criar as condições necessárias para o desenvolvimento do aluno e para a superação de seu próprio limite (SÃO PAULO, 2008, p.23).

De acordo com esse documento, a escola tem a tarefa de levar os alunos com deficiência intelectual à inserção cultual, *significando suas atitudes, sua fala, seu desenho, suas produções e sua aprendizagem* (SÃO PAULO, 2008), cabendo à escola e aos professores:

> Aproximá-los dos outros, não afastá-los; levá-los ao conhecimento, não negar-lhes; conhecer seus processos de aprendizagem e sua peculiaridade, enfatizarem suas competências e suas conquistas e não compará-los e diminuí-los frente aos outros (SÃO PAULO, 2008, p.26).

Nesse sentido, a possibilidade de acesso ao currículo escolar pelo aluno com deficiência intelectual, matriculado na escola regular, remete às questões das potencialidades de cada um através da mediação pedagógica.

Segundo a Associação Americana de Incapacidades Intelectuais e do Desenvolvimento (AAIDD, 2006)[4] a deficiência intelectual é uma incapacidade caracterizada por uma limitação significativa no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo expressa em habilidades conceituais, sociais e práticas, originada antes dos 18 anos de idade. De acordo com a AAIDD (2006), a incapacidade relaciona-se a uma limitação pessoal que representa desvantagem substancial com

[4] A Associação Americana de Incapacidades Intelectuais e do Desenvolvimento (AAIDD) é a antiga Associação Americana de Deficiência Intelectual (AAMR).

respeito ao funcionamento em sociedade. De acordo com Milanez (2008), a incapacidade deve ser considerada dentro de um contexto ambiental, de fatores pessoais e da necessidade de suportes individualizados. Conforme a autora:

> O funcionamento intelectual geral é definido pelo quociente de inteligência (QI ou equivalente) obtido mediante avaliação com um ou mais testes de inteligência padronizados e de administração individual. Um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média é definido como um QI de cerca de 70 ou menos (aproximadamente dois desvios-padrão abaixo da média). (...) Portanto, é possível diagnosticar a deficiência intelectual em indivíduos com QIs entre 70 e 75, que exibem déficits significativos no comportamento adaptativo. O funcionamento adaptativo pode ser influenciado por vários fatores, incluindo educação, motivação, características de personalidade, oportunidades sociais e vocacionais e transtornos mentais e condições médicas gerais, que podem coexistir com a deficiência intelectual (MILANEZ, 2008, p.46).

Apesar do sistema da AAMR ser adotado como referência para classificar a deficiência intelectual, Vygotsky (2007, p. 100) questiona os testes diagnósticos defendendo a ideia que o aprendizado humano *pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam.* Para ele, portanto, o uso de testes:

> Determina o nível de desenvolvimento mental no qual o processo educacional deveria se basear e cujos limites não deveriam ser ultrapassados. Esse procedimento orientava o aprendizado em direção ao desenvolvimento de ontem, em direção aos estágios de desenvolvimento já completados. O erro deste ponto de vista foi descoberto mais cedo na prática do que na teoria (VYGOTSKY, 2007, p.101).

Vygotsky (2007) critica os estudos que consideravam as "crianças mentalmente retardadas"[5] incapazes de ter pensamentos abstratos, em que o ensino deveria se basear no uso de métodos concretos:

> Demonstrou-se que o sistema de ensino baseado somente no concreto – um sistema que elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato- falha em ajudar as crianças retardadas a superar as suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento

[5] Vygotsky (2007) apresentava o termo crianças mentalmente retardadas, hoje designadas crianças com deficiência intelectual.

> abstrato que essas crianças ainda possam ter (VYGOTSKY, 2007, p.101).

O autor considera que a escola deveria fazer todo esforço para levar as crianças com deficiência intelectual à elaboração de pensamentos abstratos, desenvolvendo nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento; assim

> o concreto passa agora a ser visto somente como um ponto de apoio necessário e inevitável para o desenvolvimento do pensamento abstrato – como um meio, e não como um fim em si mesmo (VYGOTSKY, 2007, p.102).

Assim, Vygotsky (2007) discorre sobre o "bom aprendizado" que não deve estar baseado nos níveis de desenvolvimento que já foram atingidos, mas naquele que se adianta ao desenvolvimento, através da zona de desenvolvimento proximal. Neste aspecto o autor indica que

> o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros (VYGOTSKY, 2007, p.103).

O autor aponta que o aprendizado não é desenvolvimento, entretanto

> O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 2007, p.103).

O autor enfatiza que o desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira existindo relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento, que devem estar baseados no conceito de zona de desenvolvimento proximal, conceituado como

> a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p.97).

A zona de desenvolvimento proximal contém funções que estão em processo de maturação, assim

> aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã (VYGOTSKY, 2007, p. 98).

A partir da nova gestão, em 2013, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo implementa a Reorganização Curricular através do Programa Mais Educação São Paulo. Em janeiro de 2014 é publicado o documento "Programa Mais Educação São Paulo – Subsídios para sua implementação" (SÃO PAULO, 2014).

Com o objetivo de "servir de referência aos planejamentos e à elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das Unidades Educacionais" (SÃO PAULO, 2014, p.8) o documento orienta a atual política educacional fundamentando as práticas pedagógicas apresentando uma reflexão sobre o currículo e a inclusão.

Conforme o documento Mais Educação São Paulo: subsídios para sua implementação, a

> discussão curricular está fundada em uma palavra principal: inclusão. A inclusão em termos pedagógicos é fundamental para a inclusão de educandos com deficiência e a antecede. A inclusão aqui compreendida se organiza em torno de três questões: consideração de tempos, ritmos e características dos educandos. Sem considerar essas questões para TODOS, não há inclusão possível de educandos com deficiência. Não é possível estabelecer mediação sem saber com quem se está falando – e esse é o grande desafio da educação contemporânea. Para tanto, é necessário estabelecer na Unidade Educacional um ambiente de investigação cognitiva, que se debruce sobre a seguinte questão: Como o educando – criança, jovem ou adulto – pensa, representa, se comunica, faz relações e abstrai? (SÃO PAULO, 2014, p.11)

Compreendendo o currículo como um movimento em um "processo sócio-histórico cultural", considera a avaliação para a aprendizagem, que deve ocorrer continuamente durante os ciclos de aprendizagem.

Este documento conta com vinte e uma Notas Técnicas que explicitam as orientações para a implementação da nova política implementada.

A Nota Técnica nº 9 intitulada "Avaliação dos Estudantes com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/ Superdotação,

Matriculados na Rede Municipal de Ensino (RME) de São Paulo", não apresenta um novo modelo ou plano para a avaliação dos alunos público alvo da educação especial, reconhecendo a escola como detentora de um saber acumulado sobre o tema, ressaltando que:

> a Rede Municipal de Ensino produziu documentos específicos: RAADI – Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual no Ensino Fundamental I e II. No entanto, todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, têm direito à avaliação para aprendizagem, com respeito à diversidade, inerente à condição humana. O Referencial pode ser utilizado como norteador das ações para avaliação, não apenas dos estudantes com deficiência intelectual, mas também dos que têm outras deficiências/TGD, respeitadas suas especificidades, sempre que se julgar apropriado e eficiente, podendo a Unidade Educacional, buscar outros instrumentos que melhor atendam as necessidades do aluno e/ou seu Projeto Político-Pedagógico. O RAADI é um documento com importante valor teórico, sendo que a leitura e a problematização dos artigos introdutórios, bem como das orientações para elaboração de relatórios descritivos podem ser úteis para auxiliar a documentação do processo avaliativo destes estudantes (SÃO PAULO, 2014 P, 92).

O documento amplia a avaliação, através do RAADI para todos os alunos com deficiência e ou Transtorno Global do Desenvolvimento, apesar de sua especificidade na área da deficiência intelectual.

Portanto, a escola possui um papel importante para o desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual, inseridas, hoje, dentro de uma política nacional de inclusão escolar. Para compreendermos o contexto da constituição das Orientações Curriculares- Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – CICLO I (SÃO PAULO, 2007) e do Referencial sobre Avaliação de Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual (SÃO PAULO, 2008) na rede pública de educação no município de São Paulo, discutiremos inicialmente as políticas públicas de Inclusão das pessoas com deficiência na área educacional.

Considerando, portanto, que as orientações estabelecidas pela RME-SP procuram operacionalizar as estratégias de ensino voltadas para alunos com deficiência intelectual incluídos em classes do ensino regular e de que a responsabilidade pelo apoio ao professor regente de classe cabe ao professor da SAAI, justifica-se a realização de pesquisa que analise o teor desses documentos que estão direcionados para o Ciclo I.

Problema

As orientações contidas no *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual* (SÃO PAULO, 2012) oferecem subsídios efetivos para a prática docente para o desenvolvimento do pensamento abstrato dos alunos com deficiência intelectual incluídos em classes do ensino regular?

Objetivo Geral:

Este trabalho visa:

- Analisar as orientações contidas no *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual* – Ensino Fundamental I (SÃO PAULO, 2008), cotejando-as com aquelas contidas nas *Orientações Curriculares- Proposição de Expectativas de Aprendizagem* – Ensino Fundamental I (SÃO PAULO, 2007).

Objetivos Específicos:

- Analisar as concepções e proposições teórico-práticas do *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual* – Ensino Fundamental 1 (SÃO PAULO, 2008) acerca do acesso ao currículo escolar pelo aluno com deficiência intelectual, com referência a:
  - Identificar qual a perspectiva teórica da deficiência intelectual se como inatas e irreversíveis ou se passíveis de desenvolvimento do aluno;
  - Identificar a centralidade do processo de aprendizagem do aluno e seu desenvolvimento nos resultados alcançados.

Hipóteses

- Apesar da afirmação da utilização de base teórica na perspectiva sócio-histórica de Vygotsky, as adaptações curriculares se caracterizam pela perspectiva de irreversibilidade das limitações de alunos com deficiência intelectual.

- As adaptações sugeridas, nesse sentido, se caracterizam fundamentalmente por redução e lentificação do conteúdo ministrado aos demais alunos.

- A centralidade das propostas se concentra nos resultados da aprendizagem e não no seu processo para auxiliar o desenvolvimento.

Procedimentos de pesquisa

- **Fonte de Dados**
    - Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – Ensino Fundamental I (SÃO PAULO, 2008);
    - Orientações Curriculares- Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental I (SÃO PAULO, 2007).

- **Procedimento de coleta de dados**
    - Levantar, categorizar e organizar os procedimentos dispostos no documento específico sobre a deficiência intelectual, sob os seguintes critérios:
        - Reversibilidade/irreversibilidade das limitações dos alunos com deficiência intelectual.
        - Redução do conteúdo sugerido para os alunos considerados normais versus ampliação do repertório dos alunos com deficiência intelectual.
        - Centralidade das proposições nos processos de ensino/aprendizagem ou em seus resultados quanto a adaptação curricular.

- **Procedimentos de análise**
    - A análise dos dados colhidos e organizados será feita com base nas contribuições de Vygotsky, em especial os conceitos de zona de desenvolvimento proximal, processos de mediação e exploração da capacidade de abstração dos alunos com deficiência intelectual.

Exposição da tese

Na Introdução, foram apresentados elementos para contextualizar a pesquisa. Destacou-se a política de Inclusão para a área da Educação relacionando as principais legislações presentes no Brasil para uma política nacional de Educação Inclusiva. Na sequência discutiu-se os decretos e portarias municipais e seu contexto histórico para a implementação em São Paulo desta política de inclusão das pessoas com deficiência. Foram destacadas pesquisas na área e apresentada a concepção de deficiência intelectual, conforme Vygotsky, que orienta o posicionamento teórico desta tese que são detalhados no Capítulo 1. Diante destas inquietações iniciais, posicionou-se a pergunta central desta investigação que se relaciona com a concepção de deficiência intelectual contida no documento oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

O Capítulo 1 apresenta a teoria histórico-cultural de Vygotsky quanto aos conceitos da deficiência intelectual, de zona de desenvolvimento proximal, os processos de mediação e exploração da capacidade de abstração dos alunos com deficiência intelectual, procurando apresentar a função da escola para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O Capítulo 2 descreve o processo de desenvolvimento do método para a elaboração da tese, e traz informações complementares sobre os documentos – fontes desta pesquisa, que são o Referencial de Aprendizagem sobre a Avaliação dos Alunos com Deficiência Intelectual – RAADI cotejado com as Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental I. Estão descritos os procedimentos para a análise dos dados levantados.

O Capítulo 3 apresenta os resultados da pesquisa com a análise dos dados obtidos no RAADI após o cotejamento das expectativas de aprendizagem das Orientações Curriculares indicando a concepção da deficiência intelectual baseado nas contribuições de Vygotsky (1997, 2000, 2001, 2005, 2007, 2008, 2009).

Nas Considerações Finais, são destacados os aspectos proeminentes desta investigação para permitir avançar no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual incluídos nas salas de aula comum.

O Anexo I apresenta os quadros explicativos dos documentos analisados e o Anexo II todo o cotejamento realizado na pesquisa.

CAPÍTULO 1

CAPÍTULO 1

VYGOTSKY e os Conceitos de Zona De Desenvolvimento Proximal, Processos de Mediação e Exploração da Capacidade de Abstração dos Alunos com Deficiência Intelectual

Compreender os conceitos de Vygotsky significa pensar as concepções da Teoria Histórico-Cultural e o significado desta para a formação social do aluno com deficiência intelectual e as implicações para a sua aprendizagem.

Como embasamento teórico desta tese serão apresentados alguns conceitos deste autor com o objetivo de discutir as contribuições de sua teoria para a educação da pessoa com deficiência intelectual.

1.1 A relação entre o pensamento e linguagem

Ao investigar as raízes genéticas do pensamento e da linguagem Vygotsky afirma que:

> La relación entre el pensamiento y el lenguaje cambia durante el proceso de desarrollo, tanto en cantidad como en calidad. En otras palabras, la evolución del lenguaje y el pensamiento no es paralela ni uniforme (VYGOTSKY, 2001, p.91).

Para demonstrar que a relação do pensamento e da linguagem não é igual entre todas as pessoas e que a singularidade da alteração patológica do intelecto ou da fala dependem da característica específica da pessoa, o autor busca os estudos de Köhler e Yerkes para esclarecer que o pensamento e a linguagem procedem em raízes genéticas independentes.

Köhler realizou experimentos com animais, mais especificamente macacos antropoides ou chimpanzés com o propósito de demonstrar que eles manifestavam rudimentos de um comportamento intelectual similar ao do homem.

Vygotsky interessa-se pelo problema investigado em que a relação da linguagem nos chimpanzés independe de seus atos. Assim, a linguagem dos chimpanzés e sua inteligência funcionam de modo independente uma da outra.

Os chimpanzés observados por Köhler através de seus jogos de pintar, por exemplo, constataram-se que não havia nenhum vestígio de criação de signos. As análises experimentais deste autor concluíram que as características do comportamento intelectual do chimpanzé são limitadas nas representações.

Os resultados dos estudos com chimpanzés permitiram concluir que seus atos são mecanismos instintivos, e os ensaios e erros são um conhecido processo de formação de hábitos e há uma independência entre os atos e a linguagem dos chimpanzés, sendo este último o principal foco para Vygotsky.

Nas observações de Köhler ele descreveu o procedimento dos gestos indicadores nestes animais, que constituem em ordens/ instruções orais de comer, entrar ou cumprimentar. Tais dados confirmam, para Vygotsky, a hipótese de Wundt segundo o qual:

> (...) los gestos indicadores, que constituyen la fase más primitiva de desarrollo del lenguaje humano, no aparecen todavía una fase intermedia entre el movimiento de agarrar y el de indicar. En cualquier caso, nos inclinamos a considerar este gesto de transición como un importantísimo paso en el aspecto genético del lenguaje puramente emocional al objetivo (VYGOTSKY, 2001, p.94).

Com esta afirmativa Vygotsky complementa que nenhum investigador confundiu os gorilas, os chimpanzés por pessoas e não há, em distintas tribos, indicações que revelam a transmissão dos descobrimentos encontrados em outras gerações.

Ao mencionar também as investigações realizadas por Yerkes com os antropoides ressalta que estes animais *não possuem nada que se assemelhe à fala humana, nem mesmo em estado embrionário* (VYGOTSKY, 2008, p.46). Fazendo críticas aos experimentos de Yerkes Vygotsky aponta que:

> (...) A linguagem não depende necessariamente do som. Há, por exemplo, a linguagem dos surdos-mudos e a leitura dos lábios, que é também interpretação de movimentos. Na linguagem dos povos primitivos, os gestos têm um papel importante e são usados juntamente com o som. (...) Não importa qual o meio, mas sim o uso funcional dos signos de quaisquer signos que pudessem exercer um papel correspondente ao da fala nos homens (VYGOTSKY, 2008, p.47).

Vygotsky afirma que o chimpanzé, ainda que "apresentasse os dons do papagaio, seria com certeza incapaz de falar*"* (VYGOTSKY, 2008, p.49). Os experimentos

realizados por Yerkes e Köhler permitiram observar que a função da fala não está relacionada com o pensamento.

O autor faz um pequeno resumo destas investigações e das observações sobre a língua e o intelecto dos antropoides, interessado na relação entre o pensamento e linguagem no desenvolvimento filogenético de ambas as funções para a análise do desenvolvimento do pensamento e da linguagem das pessoas:

> 1 . O pensamento e a fala têm raízes genéticas diferentes.
> 2. As duas funções se desenvolvem ao longo de trajetórias diferentes e independentes.
> 3. Não há qualquer relação clara e constante entre elas.
> 4. Os antropoides apresentam um intelecto um tanto parecido com o do homem, em certos aspectos (o uso embrionário de instrumentos), e uma linguagem muito semelhante à do homem, em aspectos totalmente diferentes (o aspecto fonético da sua fala, sua função de descarga emocional, o início de uma função social).
> 5. A estreita correspondência entre o pensamento e a fala característica do homem, não existe nos antropoides.
> 6. Na filogenia do pensamento e da fala, pode-se distinguir claramente uma fase pré-linguística no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala (VYGOTSKY, 2008, p.51).

Vygotsky concluiu que, assim como os encontrados com os chimpanzés, nas crianças bem pequenas há uma independência entre as reações intelectuais rudimentares e a linguagem. Assim, o autor explica que:

> (…)Los gritos, el balbuceo e incluso las primeras palabras del niño son etapas muy patentes en el desarrollo del lenguaje, pero etapas preintelectuales. No tienen nada en común con el desarrollo del pensamiento (VYGOTSKY, 2001, p.103).

Sendo esta uma forma de comportamento predominantemente emocional nesta fase do desenvolvimento, contudo estudos já demonstram que durante o primeiro ano de vida da criança ocorre um desenvolvimento da função social da linguagem, fase esta que Vygotsky coloca como fase pré-intelectual de desenvolvimento. As funções da linguagem se manifestam no primeiro ano de vida da criança, tendo um papel do meio de contato social.

Vygotsky pontua que em um determinado momento do desenvolvimento da criança, acerca do desenvolvimento do pensamento e da linguagem a fala começa a servir ao intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados. O autor apresenta este momento como o maior descobrimento na vida da criança, sendo esta uma etapa avançada

do desenvolvimento do pensamento e da linguagem. “Para descobrir el lenguaje hay que pensar” (VYGOTSKY, 2001, p.105).

O autor inicia um extenso estudo sobre os processos da linguagem interior e exterior e o desenvolvimento do pensamento, citando três etapas da linguagem: externa egocêntrica e interna.

Demonstrando que a fala segue o mesmo desenvolvimento de todas as outras operações mentais, Vygotsky apresenta os estágios da fala:

1. Estágio primitivo – corresponde à fala pré-intelectual;
2. Estágio “psicologia ingênua” – determina o fundamental uso de instrumentos por parte da criança nas primeiras operações de sua inteligência prática;
3. Signos exteriores, operações externas que são usadas como auxiliares na solução de problemas internos. Vygotsky apresenta o exemplo de contar com os dedos, a etapa dos signos mnemotécnicos externos com apoio para recordar. O autor enfatiza a importância da experiência psíquica da criança para ela alcançar a etapa do signo externo, das operações externas com ajuda para resolver certas tarefas.
4. Estágio de Crescimento interior – Ocorre o cálculo mental e a criança utiliza relações internas e forma os signos interiores.

Assim, o autor conclui que o pensamento da criança evolui em função do domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da função da linguagem.

> (...) un desarrollo no es simplemente continuación directa de otro, sino que se ha modificado también su naturaliza misma, pasando del desarrollo biológico al sociohistórico (VYGOTSKY, 2001, p.117).

O autor manifesta que “la dependencia que tiene el desarrollo del pensamento y el lenguaje respecto a los *medios del pensamiento* y de la experiencia socio-cultural del niño” (VYGOTSKY, 2001, p.116).

Para Vygotsky o pensamento verbal não constitui uma forma natural de comportamento, mas uma forma histórico-social. O desenvolvimento histórico do comportamento depende diretamente das leis gerais do desenvolvimento histórico da sociedade humana (VYGOTSKY, 2001).

Compreendendo o processo histórico-cultural para o desenvolvimento infantil, a tese de Vygotsky, quando se refere à pessoa com deficiência, defende que a criança cujo desenvolvimento está comprometido pela deficiência não é simplesmente uma criança de menor desenvolvimento, mas sim, um outro desenvolvimento.

O autor complementa que:

> (...) el niño en cada etapa del desarrollo, en cada una de sus fases, presenta una peculiaridad cuantitativa, una estructura específica del organismo y de la personalidad, de igual manera el niño deficiente presenta un tipo de desarrollo cualitativamente distinto, peculiar (VYGOTSKY, 1997, p.12).

1.2 A definição da deficiência intelectual para Vygotsky

Os experimentos realizados por ele enfatizam sua oposição à biologização da deficiência e a existência de uma correspondência completa entre a peculiaridade de cada etapa do desenvolvimento da criança e a necessidade sociocultural para a constituição de sua personalidade. Conforme o autor, a base do equilíbrio das funções adaptativas, alterada pela deficiência, se reorganiza, através de novos princípios, onde todo o sistema de adaptação tende a um novo equilíbrio pela compensação dos estímulos criados pelo defeito.

A teoria da compensação apresentada por Vygotsky constitui um processo orgânico e psicológico de criação e recriação da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação. O desenvolvimento, ilimitadamente diverso, configura os esquemas do condicionamento social do processo de desenvolvimento da criança deficiente.

Orientado pela exigência da existência social para o desenvolvimento da personalidade da criança, para Vygotsky o que se toma como defeito orgânico é um fenômeno de ordem sociológica e psicológica e não biológica.

Para o autor a especificidade da estrutura orgânica e psicológica, o tipo de desenvolvimento e da personalidade da pessoa com deficiência apresenta uma expressão qualitativa e não quantitativa em comparação ao pensamento e linguagem das crianças "normais". Este desenvolvimento pode ser prejudicado pela deficiência quando a

formação da personalidade da criança é limitada, ao passo que a intensificação em formas novas de mediação instrumental favorece e influir esse seu desenvolvimento.

O processo de desenvolvimento de uma criança deficiente está condicionado socialmente aos processos relacionados ao passado e ao futuro. Com esta concepção é possível compreender o processo singular e a exigência e existência social para a formação final de sua personalidade. Diante da heterogeneidade do desenvolvimento intelectual, Vygotsky aponta a perspectiva enorme e completamente nova diante da educação das crianças com deficiência intelectual.

A criança com deficiência intelectual, mais do que a criança normal, necessita de vínculos durante o processo de aprendizagem, realizando tarefas criativas com respeito ao seu desenvolvimento. Vygotsky enfatiza que:

> el niño mentalmente retrasado depende tanto en su experiencia de las impresiones concretas y desarrolla tan poco, por su propia cuenta, el pensamiento abstracto, la escuela debe librarlo del exceso del método visual-directo, que sirve de obstáculo a desarrollo del pensamiento abstracto, y educar estos procesos. Dicho de otro modo, la escuela no solo debe adaptarse a las insuficiencias de ese niño, sino también luchar contra ellas, superarlas (VYGOTSKY, 1997, p.36).

O autor faz críticas as escolas de "*débiles mentales*" que força a não adaptar-se ao defeito, e sim a vencê-lo, constituindo-se um problema para a prática pedagógica, onde as particularidades positivas e singulares das crianças com deficiência intelectual são negadas. A escola não deve aplicar simplesmente um programa reducionista, através de métodos facilitados e simplificados, com material didático abreviado, mas sim tarefas de criações positivas, não negando a existência de processos criativos nas crianças com deficiência intelectual.

A pessoa com deficiência intelectual é compreendida como anormal, aquela que apresenta uma menor capacidade para resolver problemas, com inteligência reduzida, mais lenta e com menor capacidade de atenção e memória. Este é o resultado do aparato cultural da sociedade.

A deficiência, por si só, tem uma desvantagem do tipo humano biológico. O processo enraizado na cultura humana está acomodado em uma pessoa normal.

Uma das complicações mais prejudicadas em todo o desenvolvimento cultural, dentro desta perspectiva está na impossibilidade do domínio no âmbito da linguagem, que ocorre com as pessoas com surdez ou aquelas com deficiência intelectual com grande comprometimento.

Descobrir que cada coisa tem seu nome, que a palavra é um signo, tendo consciência da linguagem é acessar a *atividade intelectual superior*. Conforme Vygotsky o destino de todo o desenvolvimento cultural depende da descoberta da criança do domínio da palavra como instrumento psicológico fundamental.

Conforme o autor:

> Todas las formas superiores de la actividad intelectual, al igual que todas las demás funciones psicológicas superiores, se tornan posibles solo sobre la base del empleo de las herramientas de esa clase de la cultura (VYGOTSKY, 1997, p.29).

A linguagem é o instrumento poderoso para o desenvolvimento da criança, para a suas representações, emoções e vontades, podendo assim acessar o pensamento em relação à generalização, comparação, conclusão, combinação e compreensão.

A incapacidade para as formas superiores do pensamento abstrato não está relacionada à condição da deficiência intelectual, mas sim devido às condições desfavoráveis de vida e educação.

Para Vygotsky um fato inquestionável e de grande importância é que:

> O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança, como os estudos de Piaget demonstram, é uma função direta de sua fala socializada. O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem (VYGOTSKY, 2008, p.62-63).

Como já discutido acima para o autor "a natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sociohistórico*"* (VYGOTSKY, 2008, p. 63), diante disto o pensamento verbal é determinado por um processo histórico-cultural. O

desenvolvimento da linguagem na criança é um exemplo da fusão do desenvolvimento: natural e cultural.

Para as crianças com deficiência intelectual esta fusão não se observa devido ao próprio defeito orgânico (VYGOTSKY, 2000). A história do desenvolvimento cultural da criança deficiente, conforme o autor, constitui um problema devido "la gradación y la sucesión del proceso de arraigo en la civilización están condicionados por la gradualidad del desarrollo organico*"* (VYGOTSKY, 2000, p. 42).

Compreender as particularidades das pessoas com deficiência e o significado qualitativo das dificuldades enfrentadas na esfera cultural implica numa alteração nos planos do desenvolvimento natural e cultural. O desenvolvimento cultural pode percorrer caminhos distintos e completamente possíveis para sua realização.

Dentro desta perspectiva, a definição geral da deficiência intelectual não caracteriza o sujeito e sua singularidade. É essencial compreender as peculiaridades, os condicionamentos sociais de seu desenvolvimento e como se opera a compensação elaborada pela pessoa deficiente. Determinar como o sujeito enfrenta sua condição de deficiência está expresso na composição de sua formação complexa entre diversos fatores, qualitativamente distintos, onde sua estrutura admite uma ampla compensação de diversas funções.

Para Vygotsky as pessoas com deficiência intelectual constituem um grupo heterogêneo.

> Aquí encontraremos niños patológicamente retrasados físicamente deficientes y retrasados a consecuencia de esto. Encontraremos en este grupo también otras formas y fenómenos diversos. Así, junto con el retraso patológico, veremos niños completamente normales en el aspecto físico, retrasados y poco desarrollados a causa de penosas y desfavorables condiciones de vida y de educación. Estos son niños socialmente retrasados (VYGOTSKY, 1997, p.92).

Apesar de não desconsiderar o caráter biológico da deficiência intelectual, o autor aponta o caráter social, suas características particulares que se formam de acordo com o meio, sua família, as dificuldades enfrentadas e outras complicações. Para o autor o estigma da deficiência o coloca em uma condição social totalmente nova e todo seu desenvolvimento transcorre em uma direção completamente nova.

Assim são necessárias formas culturais peculiares, criadas especialmente para que se realize o desenvolvimento cultural da criança com deficiência.

> del desarrollo cultural del niño deficiente es la inadecuación, la incongruencia entre su estructura psicológica y la estructura de las formas culturales. Hace falta crear instrumentos culturales especiales, adaptados a la estructura psicológica de ese niño, o bien llegar a dominar las formas culturales generales con ayuda de procedimientos pedagógicos especiales, *porque la condición primordial y decisiva para el desarrollo cultural – precisamente la capacidad de valerse de los instrumentos psicológicos – está conservada en eses niños*, su desarrollo cultural, por eso, pude recorrer caminos distintos y es, en principio, completamente posible (Vygotsky, 1997, p. 32).

Vygotsky pontua a necessidade de compreender a função psicológica elementar e a função psicológica superior. A tese principal de Vygotsky é que a diferença determinante entre este processo é a evolução e a circunstância do desenvolvimento das funções psíquicas superiores que transcorre pela modificação do tipo biológico do homem. O surgimento das funções psíquicas superiores parte da compreensão do processo mais complexo e amplo relacionado com o desenvolvimento biológico da conduta, sem perder de vista o desenvolvimento histórico do homem como ser social.

O autor traz a história do desenvolvimento dos signos para demonstrar algo mais amplo como o desenvolvimento da conduta. O significado consiste em que as crianças, durante o seu desenvolvimento, empenham a aplicar a sua personalidade das mesmas formas de comportamento que o princípio que os outros aplicam a respeito dele. A própria criança assimila as formas sociais e a conduta e as transfere a si mesmo.

> El signo, al principio, es siempre un medio de relación social, un medio de influencia sobre los demás y tan sólo después se transforma en medio de influencia sobre sí mismo (VYGOTSKY, 2000, p. 146).

As funções das relações psíquicas superiores estão relacionadas com as relações entre os homens. “Me relaciono conmigo mismo como la gente se relaciona conmigo*”* (p.147). Conforme o autor há entre os homens relações diretas e mediadoras. As diretas se baseiam nas formas instintivas, de movimentos e ações expressivas (Exemplo: o contato que se estabelece no grito nas crianças pequenas). O nível mais superior de desenvolvimento aparece nas relações mediadas entre os homens, cuja característica

fundamental é o signo, que se estabelece pela comunicação. Toda a função psíquica superior está relacionada ao social.

Para Vygotsky todo o cultural é social, sendo a cultura um produto da vida social e de atividades sociais do ser humano, assim o problema do desenvolvimento cultural e da conduta está diretamente ligada ao plano social do desenvolvimento. "Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad" (VYGOTSKY, 2000, p.151).

O autor exemplifica o desenvolvimento da linguagem, que aparece primeiro como meio de comunicação, como função da conduta social coletiva, e depois se transforma num meio de pensamento. É através da experiência cultural da criança que ocorre o desenvolvimento do pensamento. O desenvolvimento depende de fatores externos.

Através das investigações realizadas por Vygotsky e outras apresentadas por ele demonstram que "a discrepância entre a idade mental real de uma criança e o nível que ela atinge ao resolver problemas com o auxílio de outra pessoa indicam a zona do seu desenvolvimento proximal" (VYGOTSKY, 2008, p.128-129). A criança com a zona maior de desenvolvimento proximal terá um aproveitamento maior na escola.

Desta forma o aprendizado deve ser compreendido pelo *nível de desenvolvimento da criança.* O autor apresenta dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento real indica a capacidade mental das crianças naquilo que elas conseguem fazer por si mesmas. Já o nível de desenvolvimento potencial seria aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros, sendo esta para o autor muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que o que consegue fazer sozinha. Assim ele conceitua a zona de desenvolvimento proximal como:

> A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

A zona de desenvolvimento proximal, para o autor, é um instrumento para os educadores e psicólogos, para compreender o curso interno do desenvolvimento, que permite delinear o futuro da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento,

“propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação*”* (VYGOTSKY, 2007, p.98).

Vygotsky complementa dizendo que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam*”* (VYGOTSKY, 2007, p. 100). Neste trecho ele dá importância para a imitação que a criança realiza ultrapassando seus limites e suas próprias capacidades, para relacionar o aprendizado e o desenvolvimento infantil.

Ao citar as crianças com deficiência intelectual ele coloca que:

> (...) quando deixadas a si mesmas, nunca atingem formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007, p.102).

Conforme Vygotsky, um fator essencial para a aprendizagem é a criação da zona de desenvolvimento proximal, através da interação da criança com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros, completando que “o que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã*”. (*VYGOTSKY, 2008, p.129)

Através da zona de desenvolvimento proximal é possível dirigir a criança para aquilo que ela ainda não era capaz de fazer e faz críticas ao aprendizado que voltava-se para as deficiências da criança, ao invés de se voltar para as suas potencialidades.

Diante da importância da formação da zona de desenvolvimento proximal e a insuficiência das funções psíquicas elementares, no caso das pessoas com deficiência intelectual, é necessário compreender o processo de mediação/colaboração para a transformação das formas coletivas de colaboração em formas individuais da conduta da criança, significando também captar o princípio formativo das funções psíquicas superiores.

As funções psíquicas surgidas no processo de desenvolvimento histórico da humanidade, cuja estruturação depende da conduta coletiva da criança constituem o defeito e está presente nas maiores possibilidades de uma influência educativa. Vygotsky pontua que todo o aparato da cultura, tanto exterior como relacionado com as formas do comportamento, está pensado para seres humanos normais, psíquica e fisiológica. Assim,

toda a nossa cultura está destinada a pessoas dotadas de certos órgãos, mãos, olhos, ouvidos e determinadas funções cerebrais. Todas as ferramentas, toda a técnica, todos os signos e símbolos foram idealizados para um tipo humano normal.

Quando a criança se desvia do tipo humano normal, com alterações em sua organização psicofisiológica, basta uma observação para compreender a convergência substituída por uma profunda divergência. As funções culturais estão servidas de forma distinta.

Para o autor o desenvolvimento cultural é a esfera mais importante e onde é possível compensar a insuficiência. Aonde o desenvolvimento orgânico resulta impossibilidade, há infinitas possibilidades para o desenvolvimento cultural. O autor complementa que o desenvolvimento das funções superiores da atenção e do pensamento das crianças com deficiência intelectual deve ser observada de forma semelhante ao alfabeto em braile para os cegos, e assim decidir um sistema de vias colaterais para o desenvolvimento cultural.

Para Vygotsky o desenvolvimento cultural deve partir das seguintes teses:

1º) o processo de desenvolvimento cultural pode definir-se quanto ao seu conteúdo, ou seja, como o desenvolvimento da personalidade da criança e sua concepção de mundo. A personalidade é um concepto social, que sobrepõe ao natural, está relacionado ao histórico do ser humano.

Para Vygotsky "la concepción del mundo es todo aquello que caracteriza la conducta global del hombre, la relación cultural del niño con el mundo exterior" (VYGOTSKY, 2000, p.328).

Para o autor todas as fases da vida psíquica se desenvolvem em um processo de estreita interação, progridem juntas e se apoiam reciprocamente por todos os meios. A personalidade se desenvolve como um todo. A essência do desenvolvimento cultural consiste no domínio dos processos de seu próprio comportamento. A personalidade, para Vygotsky, assiste e participa como ser invisível em um processo de domínio de suas próprias relações.

2º) A linguagem é o meio fundamental do desenvolvimento da personalidade, que leva a forma principal da memória mnemotécnica, que está compreendido à luz das

funções indicadoras dos signos e da atenção. A palavra é a ferramenta direta para a formação de conceitos. A linguagem é o meio fundamental do pensamento e está vinculada ao desenvolvimento dos gestos, do desenho, do jogo e da escrita. A atenção proporciona a base necessária para o desenvolvimento dos conceitos que, sem elas, conforme o autor, jamais poderíamos relatar a história da personalidade, nem a concepção de infância no mundo.

3º) A vida orgânica e a vida da personalidade estão ligadas ao desenvolvimento cultural e às emoções e atrações humanas. A aquisição das funções sociais por parte da linguagem e a utilização das ferramentas que facilitam a possibilidade de ultrapassar os limites dos órgãos naturais, são, para o autor, um dos momentos mais importantes que preparam a criança, nos primeiros anos de sua vida, para as grandes mudanças que servem de base para o desenvolvimento cultural.

O momento decisivo para o desenvolvimento da personalidade da criança é a tomada de consciência, que o autor apresenta como o momento em que a criança se identifica com seu próprio nome e assimila com certa dificuldade o pronome pessoal. Assim o conceito do "eu" se desenvolve em uma criança através do conceito dos outros.

A concepção da personalidade é social, é um reflexo da forma que a criança aplica a si mesmo os procedimentos de adaptação que aplica aos demais. A personalidade é social aos outros. O princípio da função da comunicação com os outros logo se converte em linguagem interna que se baseia na comunicação consigo mesmo. A imagem social é a que a criança passa a tomar consciência de seu "eu" semelhante com os demais, quando se denomina a si mesmo com as palavras.

Conforme Vygotsky:

> El momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, que da a luz las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta, es cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo antes completamente independientes, convergen (VYGOTSKY, 2009, p.47-48).

Para criança com deficiência intelectual é importante conhecer como se desenvolve, não importa a insuficiência em si, a carência, o déficit, mas sim a relação que nasce na personalidade da criança, durante o processo de desenvolvimento, em resposta à dificuldade em que deriva esta insuficiência. Conforme o autor a criança com deficiência intelectual não está constituída somente de defeito e carência, seu organismo

se reestrutura como um todo único. Sua personalidade vai sendo equilibrada como um todo, vai sendo compensada pelos processos de desenvolvimento da criança.

Vygotsky salienta que:

> Nos resulta importante saber no solo exactamente qué defectos se han detectado en un niño, qué cosa está afectada en él, sino también en qué niño se da ese defecto, es decir, qué lugar ocupa la insuficiencia en el sistema de la personalidad, qué tipo de reestructuración se está operando, cómo se las arregla el niño con su insuficiencia (VYGOTSKY, 1997, p.134).

Diante deste ponto de vista, para o autor, serão as ações compensatórias nos processos de desenvolvimento e as relações subjetivas da personalidade da criança e a situação que cria a consequência do defeito.

A teoria de Vygotsky pressupõe que a única e imprescindível fonte que origina os processos compensatórios do desenvolvimento e da tomada de consciência pela própria criança de sua insuficiência, aparece no sentimento de sua própria carência. Assim aparece a tendência reativa a vencer este penoso sentimento, a superar esta insuficiência que tomou conhecimento para elevar a um nível superior.

Vygotsky elucidou que para superar estas dificuldades dependem de uma série de formações que não estão relacionadas inicialmente com o seu desenvolvimento. O autor observou que a partir do processo de interação da criança com seu meio, se cria uma situação que impulsiona a criança para a compensação. Os processos compensatórios e os processos de desenvolvimento em seu conjunto dependem não somente da gravidade da deficiência, mas também da realidade social deste deficiente.

Em todo o desenvolvimento social a criança desempenha um papel decisivo nos processos de substituição dos recursos auxiliares (da linguagem, das palavras e dos signos), mediante aquilo que as crianças aprendem e são estimuladas, assim a coletividade tem um fator decisivo para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nas crianças com deficiência intelectual.

As funções psíquicas superiores recorrem aos mais diversos caminhos, com o surgimento e desenvolvimento do pensamento como forma superior da conexão com a linguagem. A linguagem, conforme Vygotsky, se desenvolve inicialmente como meio de comunicação, de compreensão recíproca, como uma função comunicativa, social.

Conforme o autor a capacidade especificamente humana de desenvolver a linguagem ajuda a criança a prover-se de instrumentos auxiliares para a resolução de tarefas difíceis, a solucionar problemas antes de sua execução e a dominar a própria conduta. Os signos e as palavras servem como um meio de contato social. Através dos signos as crianças internalizam os meios adaptativos da sociedade em que vivem. A linguagem é um exemplo do uso do signo, que, uma vez internalizado, se convertem em uma parte importante dos processos psicológicos superiores. A linguagem atua para organizar, unificar e integrar os distintos aspectos da conduta das crianças, como a percepção, a memória e a resolução de problemas.

A criação e utilização dos signos como método auxiliar para resolver um problema psicológico determinado (recordar, comparar algo, relatar coisas, eleger etc) é um processo análogo, conforme o autor, e a criação e utilização de instrumentos é um aspecto psicológico.

O uso do signo, conforme Vygotsky, é a categoria da atividade mediada, onde a ausência do signo consiste em modificar a conduta do homem através de si mesmo.

O uso do signo como uma ferramenta convergem para uma atividade mediada. A atenção socialmente mediada desenvolve em uma criança a atenção muito mais independente e voluntária, que servirá para classificar o mundo que a rodeia. A linguagem se transforma de meio de comunicação em meio de pensamento.

Os estudos com crianças com deficiência intelectual realizados por Vygotsky, revelaram que o afeto, que estimula a criança a superar as dificuldades tem uma enorme importância para o seu desenvolvimento, mas pontua que isto se mostra de forma única. Ele demonstrou que o quadro pedagógico e psicológico que se apresenta não é um todo homogêneo, assim o atraso pela deficiência não pode ser colocado em um mesmo plano. Todo o trabalho está estruturado na atenção à criança com deficiência intelectual e não na natureza dos processos patológicos que estão em sua base.

1.3 – A escola e o aluno com deficiência intelectual

Na perspectiva de Vygotsky a educação tem um papel prático no desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual, demandando um trabalho criativo, de organização e formas especiais, apontando como tarefa do docente em desenvolver não uma única capacidade de pensar como: a observação, a atenção, a memória, o juízo etc,

mas “muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias” (VYGOTSKY, 2005, p.31).

Retomando o conceito de que a aprendizagem escolar nunca parte do zero, o autor adverte que, apesar das crianças com deficiência intelectual apresentarem pouca capacidade de pensamento abstrato, os docentes não devem limitar o seu ensino aos meios visuais. Um sistema de ensino baseado apenas em meios visuais, não auxilia a criança a superar uma capacidade natural, mas consolida tal incapacidade:

> A criança atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato; e precisamente por isso a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nesta direção, para desenvolver o que lhe falta (VYGOTSKY, 2005, p. 38).

Vygotsky enfatiza que é necessário utilizar os aspectos visuais na aprendizagem, mas que esta deve considerar uma etapa do desenvolvimento do pensamento abstrato, “como meio e não como um fim em si”.

A criança com deficiência intelectual não se apresenta de forma homogênea, assim o atraso no desenvolvimento não pode ser posto em um mesmo plano, porque se constitui de uma estrutura complexa. O autor saliente que:

> Hay que esclarecer cuál es el retraso cultural frente al que nos encontramos, cuál es su estructura, cuales son el significado y los mecanismos de los procesos de construcción de esta estructura, cuál es la conexión dinámica de sus síntomas singulares, de los complejos con los que se conforma el cuadro del retraso mental del niño y la diferencia entre los tipos de niños mentalmente retrasados (VYTOSKY, 1997, p.144).

A influência de um ambiente propício à aprendizagem e da atuação do professor, com uma ação pedagógica intencionada, com o estabelecimento de vínculos, à troca de experiências, a coletividade frente ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, caracteriza para o autor os processos compensatórios da personalidade em formação das crianças com deficiência intelectual.

A criança é capaz de realizar muito mais através de um trabalho em colaboração do que por si mesma. Em colaboração, a criança apresenta resultados mais significativos

e consegue superar suas dificuldades, resolvendo com mais facilidade todas as tarefas previstas:

> La mayor o menor posibilidad que tiene el niño para pasar de lo que puede hacer por sí mismo a lo que es capaz de hacer en colaboración constituye el síntoma indicador más sensible para caracterizar la dinámica del desarrollo y del éxito en su actividad mental. Coincide plenamente con la zona de su desarrollo próximo. (VYGOTSKY, 2001, p. 240).

Vygotsky apresenta o exemplo de uma criança analfabeta entre um grupo de crianças alfabetizadas que experimentará em seu desenvolvimento o êxito relativo de sua atividade mental. Para uma das crianças esta atividade representa o avanço em seu desenvolvimento e progresso frente à dificuldade e para o outro isto pode ser excessivamente fácil. Uma vez realizado em grupo e ter apresentado êxito na execução da tarefa ele será capaz de realizar por si mesmo em outro momento. Temos presente a mediação pedagógica para a aprendizagem escolar.

Para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é fundamental a mediação que ocorre entre professor e aluno e entre os alunos, o que Vygotsky chama de trabalho colaborativo. Assim, para apropriação do conhecimento científico, o aluno necessita da orientação e do apoio do professor para que possa avançar no seu desenvolvimento.

O desenvolvimento ocorre em um ritmo distinto daquele determinado no currículo escolar. “El desarrollo no se subordina al programa escolar, tiene su lógica interna” (VYGOTSKY, 2001, p.236). A curva do desenvolvimento não coincide com o curso do programa escolar. Nestas circunstâncias será a mediação pedagógica do professor fundamental para o desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual.

O aspecto formal de cada uma das matérias que a escola apresenta e a esfera em que se realiza cumpre a influência das instruções para o desenvolvimento. A instrução unicamente é válida quando precede ao desenvolvimento, conforme Vygotsky.

Vygotsky salienta que:

> Cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso do desenvolvimento da criança, relação que muda com a passagem da criança de uma etapa para outra. Isto obriga a examinar de novo todo o problema das disciplinas formais, ou seja, do papel e da importância de

> cada matéria no posterior desenvolvimento psico-intelectual geral da criança. (VYGOTSKY, 2005, p. 42)

O autor coloca que ao observar o curso do desenvolvimento das crianças durante a idade escolar e o curso de sua instrução, é possível constatar que na realidade qualquer matéria exige da criança mais do que este pode dar naquele momento, assim o que ele realiza na escola através de uma atividade, especialmente pelos processos de mediação, obriga-o a superar-se.

As pesquisas de Vygotsky mostraram que o desenvolvimento intelectual da criança não é distribuído nem realizado pelo sistema de matérias. Conforme o autor "não se verifica que a aritmética desenvolve isolada e independentemente umas funções enquanto a escrita desenvolve outras" (VYGOTSKY, 2009, p.325). As diferentes matérias têm frequentemente um fundamento psicológico comum.

Vygotsky (2009) coloca que:

> A tomada de consciência e a apreensão ocupam o primeiro plano no desenvolvimento de igual maneira na aprendizagem da gramática e da escrita. Poderíamos encontrá-las no ensino da aritmética, e elas ocupariam o centro da nossa atenção quando analisássemos os conceitos científicos. O pensamento abstrato da criança se desenvolve em todas as aulas, e esse desenvolvimento de forma alguma se decompõe em cursos isolados de acordo com as disciplinas em que se decompõe o ensino escolar (VYGOTSKY, 2009, p.325).

Assim o problema da instrução e do desenvolvimento é central para a análise e origem da formação dos conceitos científicos, onde para Vygotsky é necessário:

> encontrar un sólido fundamento, tanto para la teoría como para la práctica. A fin de no construir sobre arena, a fin de evitar el empirismo ecléctico y superficial, que la distinguía en el pasado, a fin de abandonar la pedagogía hospitalario-medicamentosa y pasar a una pedagogía creativamente positiva, la defectología debe apoyarse en el fundamento filosófico del materialista dialéctico sobre el cual se construye nuestra educación social (VYGOTSKY, 1997, p.37).

Os espaços educativos devem considerar o aluno com deficiência intelectual com potencial criativo, sem restringir o currículo a situações somente concretas, para possibilitar a aquisição dos conhecimentos científicos e revelar as peculiaridades do pensamento infantil.

CAPÍTULO 2

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

O presente capítulo apresenta o campo empírico e os procedimentos utilizados para a realização dessa pesquisa. Optou-se pela análise qualitativa por ser uma forma adequada para "entender a natureza de um fenômeno social" (Richardson,1989, p.38), neste caso a análise do Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – Ensino Fundamental I (SÃO PAULO, 2008) baseado nas Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental I (SÃO PAULO, 2007), quanto a prática e avaliação dos alunos com deficiência intelectual incluídos nas salas de aula comum das escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Para a análise documental e a organização técnica da coleta e classificação dos dados, esta tese se apoiou nas contribuições de Bardin (2011), em especial no que se refere à representação condensada da informação, que permite, "por classificação em palavras-chave, descritores ou índices, classificar os elementos de informação dos documentos, de maneira muito restrita" (BARDIN, 2011, p.52).

Bardin (2011) complementa que a indexação é regulada segundo uma:

> escolha adaptada ao sistema e ao objetivo da documentação em causa. Por meio de uma entrada que serve de pista, as classes permitem dividir a informação, constituindo as "categorias de uma classificação, na qual estão agrupados os documentos que apresentam alguns critérios comuns, ou que possuem analogias no seu conteúdo (BARDIN, 2011, p.52).

Portanto, os procedimentos para a análise dos dados seguirão as etapas de classificação-indexação, através da representação condensada da informação, conforme os objetivos elencados na pesquisa.

Os componentes analisados na pesquisa foram categorizados segundo o critério léxico, (Bardin, 2011) com a classificação das palavras segundo "o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos" (p.147). Para realizar esta classificação foram utilizados os conceitos de Lentidão e Redução dos objetivos presentes nas Orientações Curriculares e aqueles solicitados no Referencial de Avaliação dos alunos com deficiência intelectual incluídos nas salas de aula comum.

O processo de categorização comportou duas etapas, seguindo os procedimentos técnicos propostos por Bardin (2011): o **inventário**, onde os elementos presentes nos documentos foram isolados e analisados e a **classificação**. Na classificação os objetivos presentes no RAADI foram cotejados com os objetivos presentes nas Orientações Curriculares e foram organizados em tabelas.

Conforme Bardin(2011):

> Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. É possível, contudo, que outros critérios insistam em outros aspectos de analogia, talvez modificando consideravelmente a repartição anterior (BARDIN, 2011, p.148).

Os quadros presentes no Anexo estão agrupados conforme as Áreas do Conhecimento: Português; Matemática; Natureza e Sociedade (Ciências, Geografia e História).

Nesta análise qualitativa do documento RAADI, as inferências foram efetivadas a partir do material reconstruído no cotejamento com as Orientações Curriculares – Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental I. Conforme Bardin (2011, p.149) "a análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem dos dados brutos a dados organizados) não introduz desvios no material, mas que dá a conhecer índices, ao nível dos dados brutos".

As inferências nesta análise seguiram a significação dos objetivos contidos no material.

2.1 - Fontes de pesquisa

Esta pesquisa tem como fonte o Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – Ensino Fundamental I (RAADI) (SÃO PAULO, 2008) baseado nas Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental I (SÃO PAULO, 2007).

- **2.1.1 - Programa de Orientação Curricular e o documento Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental I (2007).**

As Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem do Ensino Fundamento I (2007) foram elaboradas com a finalidade de orientar a organização curricular na Rede Municipal de Educação e aprimorar os projetos pedagógicos das escolas (SÃO PAULO, 2007).

Este documento compõe o Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação. Este Programa se articulou com o Programa Ler e Escrever desenvolvido pela SME desde 2005, que contemplava os seguintes Programas:

I – Programa "Toda Força ao 1º ano do Ciclo I – TOF";
II – Projeto Intensivo do /ciclo I – PIC - 3º Ano;
III – Projeto Intensivo no Ciclo I – PIC – 4º Ano;
IV – Projeto Ler e Escrever nos 2ºs; 3ºs e 4º anos do Ciclo I;
V _ Projeto Ler e Escrever em todas as áreas no Ciclo II;
VI – Projeto Compreensão e Produção da Linguagem Escrita por Alunos Surdos.

As referências constantes nestes Programas são sempre em relação ao Ensino Fundamental de oito anos e o Programa de Orientações Curriculares para a rede municipal publicado em 2007 traz a perspectiva do Ensino Fundamental de nove anos.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo se antecipou as discussões que estavam ocorrendo à época do currículo para o Ensino Fundamental de nove anos com a publicação das Orientações Curriculares em 2007. A Resolução CNE/CEB nº 07/2010 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos apresenta diferenças estruturais quanto as indicações das diretrizes curriculares, não apresentando expectativas ano a ano. Apresenta em seu artigo 9º a seguinte indicação para o currículo de nove anos:

> Art. 9º O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes.

> § 1º O foco nas experiências escolares significa que as orientações e as propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos.
> § 2º As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar, aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes. Valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados na aprendizagem e pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola.
> § 3º Os conhecimentos escolares são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno (BRASIL, 2010b).

Verifica-se, portanto, que os documentos municipais não estão sincronizados com a perspectiva nacional que apresenta como conteúdo do currículo uma base nacional comum e uma parte diversificada que devem considerar "a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia", conforme o artigo 12 da Resolução CNE/CEB (BRASIL, 2010b):

> Art. 12 Os conteúdos curriculares que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saber como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos (BRASIL, 2010b).

Apresenta os componentes curriculares que devem se articular com as áreas de conhecimento de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, contudo não restringe anualmente o conteúdo que deve ser trabalhado e alcançado.

Diante de um Programa tão singular e com o objetivo de reorientar o currículo da escola ano a ano a partir de 2007, a SME – SP realizou um intensivo programa de formação em serviço para a sua implementação. Em parceria com as Diretorias de Orientação Técnica Regionais, os Coordenadores Pedagógicos das Unidades Escolares foram convocados no horário de trabalho para participar de reuniões de formação. Estes

Coordenadores Pedagógicos eram formados para preparar e orientar os professores nas escolas para a efetiva implementação do Programa.

A formação dos professores ocorre durante o horário coletivo, garantido pela Lei Municipal nº 14.660 de dezembro de 2007, que institui que poderá ingressar na Jornada Especial Integral de Formação – JEIF aquele que tiver vinte e cinco horas aula em sala de aula. A JEIF se constitui de quinze horas aula, sendo onze horas obrigatórias na escola, oito em horário coletivo e três em horário individual e as quatro horas aula semanais o professor poderá realizar em local de livre escolha para a preparação de aulas, pesquisa, seleção de material pedagógico etc. Sendo uma opção do professor de ingressar na JEIF, o horário coletivo das Unidades Escolares não consegue garantir a presença de todos os professores.

Visando garantir a formação de todos os professores as Diretorias de Orientação Técnica Pedagógicas das 13 Diretorias Regionais de Ensino da SME realizou cursos optativos, jornadas pedagógicas e seminários, os técnicos das DREs atuando como formadores, além de assessores externos contratados para essas formações.

A SME organizou o documento "Educação: Fazer e Aprender na Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2008b) para apresentar o percurso do Programa de Orientação Curricular na RME e subsidiar as ações da implementação curricular, tendo como objetivos principais:

> • Contribuir para a reflexão e discussão sobre o que as crianças, jovens e adultos da cidade de São Paulo precisam aprender, a cada estágio de aprendizagem na Educação Infantil, ano do ciclo no Ensino Fundamental, etapa de aprendizagem na EJA, com a finalidade de garantir oportunidades para que todos os educandos possam apropriar-se de bens culturais que lhes ofereçam condições de aprender sobre o mundo e sobre si mesmos e desenvolver-se como cidadãos conscientes.
> • Subsidiar as unidades educacionais no processo de seleção e organização de experiências e conteúdos de ensino mais relevantes a serem trabalhados ao longo dos estágios na EI, dos anos do ciclo no EF, das etapas de EJA (SÃO PAULO, 2008b, p. 37).

Durante o período de março a julho de 2007 os representantes das Diretorias Regionais de Educação foram convocados para participarem de momentos de diálogos na Secretaria Municipal de Educação, assessorados por especialistas nas diferentes áreas/ níveis de ensino, o que resultou na produção dos seguintes documentos:

> • Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para Educação Infantil.
> • Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo I.
> • Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo II – oito documentos, um para cada área de conhecimento: Artes, Educação Física, Matemática, Geografia, História, Ciências Naturais, Língua Portuguesa e Língua Inglesa.
> • Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para Educação de Jovens e Adultos.
> • Orientações Curriculares e expectativas de aprendizagem para Educação Étnico-Racial na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.
> • Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (SÃO PAULO, 2008b, p.37).

Segundo a própria secretaria, a garantia para a implementação do Programa com estudos sobre os projetos pedagógicos das Unidades Escolares e as orientações curriculares, nos horários das JEIFs, deveria se pautar nos seguintes princípios e pressupostos:

> • educar e cuidar como dimensões indissociáveis de toda ação educacional;
> • a relevância social e cultural dos conteúdos selecionados; a relevância dos conteúdos e expectativas de aprendizagens para a formação intelectual do educando;
> • a diversidade como princípio para formação dos valores democráticos;
> • a acessibilidade e adequação aos interesses, possibilidades e necessidades da faixa etária;
> • a potencialidade de estabelecimento de conexões interdisciplinares;
> • o desenvolvimento da competência leitora e escritora como responsabilidade de todas as áreas e do trabalho com as linguagens;
> a perspectiva de uso de recursos didáticos e tecnologias disponíveis; a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais;
> • o papel do professor como mediador e como aquele que promove aproximações sucessivas com os conhecimentos (SÃO PAULO, 2008b, p. 39).

Estabelecendo como meta pela SMESP:

> alfabetizar os alunos até o final do 2º ano do Ciclo I; realizar um atendimento especial a todos os alunos que chegaram ao final do Ciclo I não alfabetizados; eliminar o analfabetismo no Ciclo II; investir no desenvolvimento da competência leitora e escritora na escola municipal, em todas as áreas de conhecimento (SÃO PAULO, 2008b, p. 51).

O Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação, através das treze Diretorias de Orientação Técnico Pedagógica, envolvendo representantes da Rede e assessorados por especialistas nas diferentes áreas/ níveis de ensino, resultou na produção das Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem do Ensino Fundamental I (SÃO PAULO, 2007) com o objetivo de garantir a aprendizagem de todos os alunos em todas as áreas do conhecimento.

Este documento é composto de quatro partes e bibliografia. Na Parte 1 do documento, está descrito o Programa Orientação Curricular do Ensino Fundamental I, seu contexto histórico para a elaboração do documento e a articulação com projetos em desenvolvimento na Secretaria Municipal de Educação e o Projeto Pedagógico das Escolas.

Na Parte 2 são conferidos os fundamentos legais que ancoram o documento e a articulação entre as áreas de conhecimento; os princípios da aprendizagem, ensino e avaliação; os critérios para seleção de expectativas de aprendizagem, conforme a relevância social e cultural, a relevância para a formação intelectual do aluno e potencialidade para a construção de habilidades comuns; a potencialidade de estabelecimento de conexões interdisciplinares e contextualizações e a acessibilidade e adequação aos interesses da faixa etária; os aspectos a serem considerados para a organização de expectativas de aprendizagem nas Unidades de Educação, quanto a abordagem nas dimensões interdisciplinar e disciplinar, a leitura e escrita como responsabilidade de todas as áreas de conhecimento e a perspectiva de uso das tecnologias disponíveis.

Na etapa seguinte, Parte 3 estão descritas as expectativas de aprendizagem referentes às áreas de conhecimento que são organizadas em torno de três grandes campos de conhecimento: Língua Portuguesa e Matemática; Natureza e Sociedade; Arte e Educação Física. Nesta parte o documento faz uma apresentação de cada área do conhecimento iniciando pela Língua Portuguesa expondo seus objetivos gerais e seus critérios para a seleção de expectativas.

Em Língua Portuguesa o documento apresenta o quadro sintetizador e organizador dos gêneros sugeridos para as atividades permanentes ou ocasionais em cada uma das esferas propostas (ver Anexo 1, p 148).

Após este quadro o documento apresenta as expectativas de aprendizagem gerais para Língua Portuguesa, onde cada ano do ciclo deve explorar as mesmas expectativas, mas em graus de complexidade crescentes quanto: à leitura; à produção escrita; à análise e reflexão sobre a língua e a linguagem; à escuta/produção oral; ao sistema de escrita alfabética; e aos padrões de escrita. Conforme o documento as expectativas de aprendizagem do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental I recebem formulação e número próprio, mas reportam às mesmas competências e habilidades (ver Anexo 1, p. 149, 150, 151, 152).

Após estes quadros gerais das expectativas de aprendizagem o documento apresenta ano a ano conforme as esferas de circulação para as modalidades de escrita de oral (ver exemplo das Expectativas de Aprendizagem do 1º Ano - Anexo 1, p.153, 154, 155 e 156). O documento Orientações Curriculares apresenta as expectativas de aprendizagem de todos os anos do Ensino Fundamental I.

Em Matemática o documento apresenta as finalidades da educação Matemática, os objetivos gerais a serem alcançados pelos estudantes e os eixos metodológicos privilegiados para o ensino que são: resolução de problemas, as investigações, o recurso à história da disciplina, o recurso às novas tecnologias. Após esta primeira apresentação ele expõe os quadros de expectativas de aprendizagem do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (ver exemplo das Expectativas de Aprendizagem do 1º Ano - Anexo 1, p. 157).

No eixo Natureza e Sociedade, que fazem parte dos conteúdos das disciplinas de Ciências Naturais, Geografia e História do Ensino Fundamental, o documento apresenta a organização e a finalidade dos estudos interdisciplinares, a partir de questões próprias das vivências humanas e suas interações com a natureza; os critérios para a seleção dos temas; as propostas das expectativas de aprendizagem e os objetivos gerais que devem ser considerados.

Visando problematizar a realidade e articular os conhecimentos dos campos do saber e às vivências cotidianas das crianças foram selecionados temas respeitando os interesses das crianças conforme as suas faixas etárias. Os temas propostos no documento para o eixo de Natureza e Sociedade, estão expostos em um quadro (ver Anexo 1, p.158).

Em seguida o documento apresenta os quadros dos conteúdos que os temas permitem trabalhar em cada ano em Ciências, Geografia e História (ver Anexo 1, p.159 e 160)

As Expectativas de Aprendizagem nas áreas de Ciências, Geografia e História estão agrupados no eixo Natureza e Sociedade para permitir uma articulação entre as três áreas do conhecimento (ver exemplo das Expectativas de Aprendizagem do 1º Ano - Anexo 1, p.161).

Para finalizar esta parte, o documento apresenta as áreas de Artes e Educação Física expondo como objetivo do currículo nestas disciplinas buscar:

> respeitar e valorizar o aspecto multicultural e intercultural do conhecimento e proporcionar aos estudantes uma compreensão acurada da realidade na qual estão inseridos, possibilitando uma ação consciente e segura no mundo imediato e promovendo a ampliação de seu universo cultural. (SÃO PAULO, 2007, p. 96)

As expectativas de aprendizagem nestas áreas estão apresentadas em quadros conjuntamente, divididas por ano, conforme a percepção; a experimentação; a criação/ produção; a comunicação/ representação; a análise/ interpretação; a Reflexão/pesquisa; o registro; e a crítica/ autocrítica (ver exemplo das Expectativas de Aprendizagem do 1º Ano - Anexo 1, p.162, 163, 164).

Por fim, na Parte 4 o documento apresenta as *Orientações Metodológicas e Didáticas para a Implementação das Expectativas de Aprendizagem*, expondo as modalidades organizativas para a abordagem dos conteúdos (ver Anexo 1, p.165) e algumas considerações sobre a gestão do tempo e a necessidade de organizar o trabalho pedagógico.

Em seguida são descritas as orientações específicas para cada área de conhecimento quanto à organização das expectativas de aprendizagem, exemplificando por meio de atividades, demonstrado como elas podem ser desenvolvidas para alcançar as metas estabelecidas para o ano.

De forma descritiva o documento apresenta como trabalhar com a Leitura, por exemplo, para alcançar as expectativas de aprendizagem esperadas para o ano em que o

aluno se encontra (ver como as atividades de leitura devem ser realizadas conforme as Orientações Curriculares – Anexo 1, p. 166).

Ao citar a questão da avaliação, nas diferentes áreas do conhecimento, o documento apresenta a proposta de uma avaliação formativa que:

> busca qualificar o ensino e a aprendizagem, pois exige a participação das instituições e todos os envolvidos, enfatiza aspectos qualitativos, institui movimentos de superação das dificuldades sob o olhar complexo das relações que se dão no âmbito escolar. Avaliar para descobrir e propor soluções. Avaliar para compreender os processos pedagógicos implicados no ensino (SÃO PAULO, 2007, p. 135).

Apesar de não especificar os instrumentos de avaliação que o professor deve utilizar o documento enfatiza o "olhar atento e a observação acurada" para encontrar as melhores estratégias pedagógicas. Assim enfatiza que:

> Não se trata de saber se ele dominou este ou aquele tópico, mas se o conjunto dessas aprendizagens resultou num uso eficaz da língua para a comunicação (SÃO PAULO, 2007, p. 136).

A política de avaliação implementada pela Secretaria Municipal de Educação como condição necessária para a tomada de decisões em termos de (re)definições de ações estabelecia indicadores para avaliar os processos e impactos das ações através da Prova São Paulo e o Programa de Acompanhamento e Avaliação dos programas desenvolvidos.

- **2.1.2 – Educação Especial e o documento Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual - RAADI**

Na área da Educação Especial o aspecto analisado no Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação foram as ações de apoio pedagógico e apoio à Inclusão com vistas a promover a equidade de direitos a aprender para todos os educandos com ou sem deficiência (SÃO PAULO, 2008b).

Por meio dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI organizados em cada uma das treze Diretorias Regionais de Educação, com uma equipe de Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI para o serviço itinerante, através de visitas periódicas às Unidades Educacionais, e o atendimento aos alunos com deficiência nas Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão, o trabalho com os

professores, equipes técnicas, quadro de apoio e família foram se constituindo num plano de ação para que todos os alunos pudessem acessar o currículo escolar.

Para a implementação das ações de formação do Programa de Orientação Curricular foram organizados dois seminários: Inclusão Escolar: Princípios e Ações e Práticas Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva, assim como foram elaborados quatro vídeos para subsidiar os momentos de estudo dos educadores nos horários coletivos:

• Inclusão Escolar: Princípios e Ações;
• Avaliação da Aprendizagem e as Necessidades Educacionais Especiais;
• Orientações Curriculares – Práticas Inclusivas I: Deficiência Visual e Auditiva;
• Orientações Curriculares – Práticas Inclusivas II: Deficiência Intelectual e Física (SÃO PAULO, 2008b).

Em 2008 criou-se um grupo de trabalho para a elaboração do Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual – RAADI, tomando como base todas as ações que estavam sendo desenvolvidas no Programa de Orientação Curricular.

Os professores regentes das Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI - receberam pela DOT-EE oitenta horas de formação continuada, com o objetivo de organizarem as práticas pedagógicas inclusivas e apropriarem-se do RAADI (SÃO PAULO, 2008b), com assessoria especializada na área da Educação Especial.

A implementação do RAADI, através da avaliação de todos os alunos com deficiência intelectual incluídos nas salas de aula comum é concretizada após a publicação do Decreto Municipal nº 51.778/2010.

Dentre as ações estabelecidas neste Decreto Municipal foi instituído um Programa chamado Inclui que tinha como pressuposto a democratização qualitativa da educação e a construção de uma escola para todos. O Programa Inclui incorpora os diferentes projetos e institui a Política de Atendimento de Educação Especial, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

Os Projetos que compõem o Programa Inclui são: Projeto Identifica; Projeto Apoiar; Projeto Formar; Projeto Acessibilidade; Projeto Rede; Projeto Reestruturação das Escolas Especiais e; Projeto Avaliar.

Referencial sobre a Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual

Como orientador da prática pedagógica para o professor do ensino regular, que possui em sua sala de aula, aluno com deficiência intelectual, a Diretoria de Orientação Técnica – Educação Especial, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, publicou em 2008 o *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – Ensino Fundamental I* (RAADI, 2008), com o objetivo de oferecer indicativos para uma avaliação e acompanhamento da aprendizagem escolar desse aluno, com foco nas expectativas de aprendizagem propostas para o Ensino Fundamental I, contidos nas *Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental I (SÃO PAULO,* 2007).

O documento apresenta indicadores e referenciais de adaptação curricular, com o objetivo de atender as necessidades do processo de avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual incluídos na sala de aula comum.

O RAADI (SÃO PAULO, 2008) está organizado da seguinte forma: Introdução; Parte I: Conceito de Deficiência Intelectual: novas perspectivas; Parte II: As implicações da Teoria Histórico Cultural na área da Deficiência Intelectual; Parte III: A escolarização e Avaliação na área da Deficiência Intelectual; Parte IV: Terminalidade Específica: algumas considerações; Parte V: Referencial sobre Avaliação de Aprendizagem na área da Deficiência intelectual; e Bibliografia.

O RAADI apresenta uma discussão, na Parte I, quanto ao conceito de Deficiência Intelectual e cita as cinco dimensões de análise, conforme a Associação Americana de Retardo Mental (AAMR, 2006) que são:

> Dimensão I: Habilidades Intelectuais: concebida como capacidade geral de planejar, raciocinar, solucionar problemas, exercer o pensamento abstrato, compreender ideias complexas, apresentar rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência;
> Dimensão II: Comportamento Adaptativo – considerando-se o conjunto de habilidades práticas, sociais e conceituais, com o seguinte significado:
> conceituais: relacionada aos aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação;
> sociais: relacionadas à responsabilidade, autoestima, habilidades interpessoais, credulidade e ingenuidade, observância de regras e leis.
> práticas: exercício da autonomia – atividades de vida diária, ocupacionais e de segurança pessoal.

> Dimensão III: Participação, Interações, Papéis sociais – que deverá considerar a participação do sujeito na vida comunitária – avaliação das interações sociais e dos papéis vivenciado pelas pessoas.
> Dimensão IV: Saúde - Condições de saúde física e mental – fatores etiológicos e de saúde física e mental
> Dimensão V: Contextos – relacionado ao ambiente sócio-cultural no qual a pessoa com deficiência intelectual vive e como se dá o seu funcionamento nestes contextos. Devem ser considerados:
> o microssistema – ambiente social imediato – família e os que lhe são próximos;
> o mesossistema – a vizinhança, a comunidade e as organizações educacionais e de apoio;
> o macrossistema – o contexto cultural, a sociedade e os grupos populacionais. (SÃO PAULO, 2008, p.18-19).

O documento considera esta multidimensionalidade, em seus diferentes contextos, para possibilitar a inserção de alunos com deficiência intelectual no currículo escolar considerando e prevendo os níveis de apoio pedagógico que se farão necessários durante o processo de aprendizagem.

Com o objetivo de ampliar o universo de análise conceitual da deficiência intelectual, considerando a prática social e os níveis de apoio necessários para garantir o desenvolvimento do aluno com deficiência, a Parte II do documento, apresenta sua base teórica conforme a Teoria Histórica Cultural de Vygotsky.

Apresentando as contribuições de Vygotsky quanto ao conceito de zona de desenvolvimento real e proximal, enfatiza a importância da mediação do outro para o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, responsabilizando a escola por criar estratégias pedagógicas para o desenvolvimento do aluno e para a superação dos seus limites.

Considerando o sujeito histórico, inserido culturalmente no mundo, o documento apresenta a importância de dar significado às atividades dos alunos com deficiência intelectual, assim como a sua fala, seu desenho, suas produções e sua aprendizagem. Explicita que:

> Não se trata de ler e escrever, do uso que se faz da leitura e escrita no mundo letrado e o sentido que pode ser apropriado por alunos com deficiência intelectual desta prática social. (SÃO PAULO, 2008, p. 25).

O documento apresenta o caráter subjetivo do desenvolvimento estruturado na atividade social, sendo o professor o elemento mediador fundamental para a aquisição

dos conceitos e dos processos psicológicos superiores, considerando os limites impostos pela deficiência e a construção de processos compensatórios para o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual.

Nesta parte o documento apresenta a necessidade de resgatar o sentido da educação e da escola como espaço do aprender, cabendo a ela "criar as condições necessárias para o desenvolvimento do aluno e para a superação de seu próprio limite". (SÃO PAULO, 2008, p. 25)

Na Parte III, intitulada "A Escolarização e Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual", o documento discute a questão conceitual da avaliação dos alunos com deficiência intelectual e a perspectiva de uma escola inclusiva que deve ter um caráter dinâmico, colaborativo e determinante para o desenvolvimento destes alunos. Conforme o RAADI a escola deve favorecer ao aluno com deficiência intelectual:

> o acesso ao conhecimento disponível historicamente como fator de emancipação humana, mas ao mesmo tempo, respeitar sua condição própria de aprendizagem, sem querer igualá-la ao outro, ao contrário, cabe a escola encontrar formas de valorizar e considerar o "jeito" de ser e aprender de crianças e adolescentes com deficiência intelectual (SÃO PAULO, 2008, p. 31).

Conforme o documento é necessário significar o espaço educativo para tornar o conhecimento efetivo, assim a prática pedagógica deve ser dinâmica, interativa e colaborativa, onde as atividades propostas pelo professor devem considerar a dimensão da "prática social, do universo de significação de cada grupo escolar, para que a criança possa se identificar com o conhecimento e expandir sua relação com o mundo" (SÃO PAULO, 2008, p. 33). O professor é apontado como o grande interlocutor do aluno com deficiência intelectual, que deverá observar e possibilitar, com o apoio da equipe pedagógica da escola, recursos para melhor organização das condições de ensino.

Conforme o RAADI (SÃO PAULO, 2008) o processo de avaliação da aprendizagem deve ser:

> um processo dinâmico que envolve a relação interpessoal que se estabelece entre professor e aluno; valoriza o processo de ensino e de aprendizagem, busca conhecer as estratégias de aprendizagem dos alunos e oferecer sugestões potencialmente úteis para o ensino (SÃO PAULO, 2008, p. 32).

Assim, a escola deverá adequar seus instrumentos de avaliação para permitir a avaliação de alunos com deficiência intelectual.

Considera a observação como o instrumento mais recomendado para a coleta de informação do contexto educacional escolar, onde o professor deverá "aprimorar seu olhar para o potencial do aluno" (SÃO PAULO, 2008, p. 33).

O documento apresenta também como estratégia de avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual a sua produção escolar, onde o professor deverá analisar seus "cadernos, folhas de exercícios, desenhos, figuras, relatos orais, fotos e outros trabalhos realizados em sala de aula" (SÃO PAULO, 2008, p. 33).

Os procedimentos de avaliação devem envolver indicadores que facilitem a análise do contexto e permitam os avanços dos alunos com deficiência intelectual e servir para "identificar necessidades e tomar decisões" (SÃO PAULO, 2008, p. 33).

Nesta parte, o documento ainda apresenta um estudo de caso de uma criança de sete anos de idade, portadora da Síndrome de Bourneville. Por meio de uma tabela ele sintetiza o desenvolvimento da criança nas seguintes áreas: motor; linguístico; perceptivo; e adaptação sócio emocional.

Após esta apresentação o documento sugere a adequação curricular individual para o caso nas áreas da Linguagem (oral e escrita) e Matemática.

Finaliza esta Parte III ressaltando a importância do respeito ao direito que todas as crianças possuem de escolarização e de "não ter interrompida sua trajetória escolar com base em parâmetros comparativos de aprendizagem". (SÃO PAULO, 2008, p. 38)

Na Parte IV, intitulada "Terminalidade Específica: algumas considerações" o documento apresenta toda a legislação que regulamenta seu princípio e os documentos necessários para sua expedição, sugerindo análise da escola quanto ao direito do aluno com deficiência intelectual, a oito anos de escolarização no ensino fundamental e a obrigatoriedade da escola em realizar as adequações necessárias para a aprendizagem escolar durante sua trajetória escolar e a necessidade dos registros de avaliação pedagógica.

O documento evidencia a cautela da escola diante do teor da referida certificação no processo de construção de um sistema inclusivo.

Finalmente a Parte V , "Referencial sobre Avaliação de Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual" o documento apresenta a trajetória de elaboração do Referencial e os indicadores avaliativos que a escola deve realizar, à partir das expectativas de aprendizagem com as adequações para os alunos com deficiência intelectual. O documento apresenta como objetivo geral:

> oferecer ao professor subsídios e indicativos, com base nas Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem do Ensino Fundamental – ciclo I, para superar uma visão organicista da deficiência intelectual e buscar alternativas de avaliação da aprendizagem a partir da base curricular do ensino fundamental. (SÃO PAULO, 2008, p. 38)

O RAADI avalia tanto o potencial de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual quanto sua evolução no decorrer do ano escolar.

O RAADI é composto por três grandes áreas:

1- A instituição escolar: 1)conhecimento prévio sobre o aluno: aspectos conhecidos pela escola e os dados que a escola precisa saber; 2)definição das necessidades específicas do aluno: recursos materiais e humanos e; 3)definição do cronograma das ações, conforme indicadores avaliativos presentes no documento, conforme o quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Indicadores Avaliativos da Instituição Escolar

<table>
<tr><th colspan="2">INDICADORES AVALIATIVOS</th></tr>
<tr><th colspan="2">I - Conhecimento prévio sobre o aluno</th></tr>
<tr><td>Aspectos conhecidos pela escola:
• histórico de nascimento;
• histórico familiar;
• rotina e convivência familiar;
• atividades de seu cotidiano;
• preferências do aluno;
• trajetória escolar;
• avaliações pedagógicas anteriores.

Informações complementares:
• desenvolvimento neuro-psico-motor;
• avaliações clínicas existentes;
• atendimentos clínicos recebidos;
• hipótese diagnóstica ou diagnóstico médico.</td><td>O que a escola precisa saber:
• como realizar o levantamento de dados desconhecidos;
• definir responsáveis pela coleta de informações.</td></tr>
<tr><th colspan="2">II - Definição das necessidades específicas do aluno:
recursos materiais e humanos</th></tr>
<tr><td colspan="2">Analisar recursos materiais e humanos facilitadores para a aprendizagem do aluno:
• análise do número de alunos na classe em que será ou está matriculado;
• suporte pedagógico especializado: tipo e freqüência ao atendimento;
• materiais pedagógicos necessários: específicos ou gerais;
• organização da sala de aula: metodologia e didática;
• processo de avaliação pedagógica: adequações necessárias;
• definir os recursos não disponíveis na escola, forma de aquisição e implementação;</td></tr>
<tr><th colspan="2">III - Definição do cronograma das ações</th></tr>
<tr><td colspan="2">Definir:
• prazo e cronograma para implementação das ações delineadas;
• definir responsabilidades na exequibilidade dos prazos;
• definir calendário de acompanhamento e avaliação das ações.</td></tr>
</table>

Fonte: RAADI (SÃO PAULO, 2008, p. 57).

2- A ação pedagógica: análise do contexto de aprendizagem: a sala de aula, os recursos de ensino e aprendizagem e as estratégias metodológicas, conforme o quadro 2 que são os indicadores avaliativos presentes no documento

Quadro 2 – Indicadores Avaliativos quanto à ação pedagógica

INDICADORES AVALIATIVOS
I - A sala de aula
Com base nas condições específicas do aluno DI analisar: • as características físicas da sala de aula; • a organização espacial da sala de aula na escola; • a organização do espaço interno da sala de aula; • a disposição das carteiras; • a existência de murais informativos; • a existência de espaços para exposição de materiais dos alunos; • a possibilidade de mobilidade interna na sala de aula. Analisar: • se as condições existentes são favorecedoras ao aluno com DI; • a necessidade de modificações na organização interna da sala de aula.
II - Os recursos de ensino e aprendizagem
Com base nas condições específicas do aluno analisar os recursos pedagógicos: • materiais pedagógicos diversos: papéis variados, lápis coloridos, giz de cera, tintas, pincéis, revistas, gibis, livros, materiais de contagem, jogos etc.; • orientação do professor especialista ao professor comum; • recursos específicos para: ciências, matemática, artes etc.; • necessidade de recursos específicos para o aluno DI.
III - As estratégias metodológicas
Com base nas condições específicas do aluno com DI analisar: • o planejamento de ensino e suas características; • a exeqüibilidade do planejamento; • a organização e seqüenciação dos conteúdos curriculares; • a organização do tempo de aprendizagem; • os agrupamentos; • a estratégias de mediação; • a significação dos conteúdos para o aluno DI; • a qualidade das relações interpessoais; • a diversidade das propostas pedagógicas; • a qualidade do material apresentado; • a rotina de aula; • a proposição de atividades diversificadas; • as adequações a serem realizadas para atender o aluno com DI; • as principais dificuldades relacionadas ao aluno com DI.

Fonte: RAADI (SÃO PAULO, 2008, p. 59).

O professor juntamente com a equipe técnica deve preencher quadros (ver Anexo 1, p.167 e 168) para cada aluno com deficiência intelectual incluído na sala de aula comum, realizando uma análise da necessidade de adequações específicas para esta inclusão. Estes quadros devem ter como base os indicadores presentes nos quadros 1 e 2 acima, e estão relacionados com os aspectos de conhecimento prévio sobre o aluno, a definição das necessidades específicas quanto aos recursos materiais e humanos, e a definição de um cronograma de ações.

3 - Análise do desenvolvimento e da aprendizagem: Áreas do desenvolvimento: percepção, motricidade, desenvolvimento verbal, áreas mnemônicas, desenvolvimento sócio emocional, conforme quadro 3, que são os indicadores avaliativos presentes no documento e as áreas curriculares:

Quadro 3 – Indicadores Avaliativos na área do desenvolvimento no Referencial de Avaliação da Aprendizagem dos Alunos com Deficiência Intelectual (SÃO PAULO, 2008).

INDICADORES AVALIATIVOS
I - Percepção
1. Percepção visual: observar se é capaz de distinguir diferenças e semelhanças em objetos, desenhos, entre letras e números. 2. Percepção auditiva: observar se é capaz de distinguir diferentes sons em si mesmo, em objetos, no ambiente e se é capaz de perceber intensidades e localização de sons. 3. Percepção Espacial-geral: observar se é capaz de observar distanciamento, posicionamento, espessura, tamanho e direções. Organização pessoal e espacial do aluno em relação ao ambiente.
II - Motricidade
1. Esquema corporal: observar condições de equilíbrio motor, a capacidade de aplicar conceitos espaciais e de lateralidade em seu próprio corpo, se é capaz de reproduzir estruturas rítmicas. 2. Coordenação grafo-manual: observar a qualidade dos traçados realizados com instrumentos grossos e finos, representação gráfica esquemática ou reconhecível.
III - Desenvolvimento Verbal
1. Compreensão verbal: compreensão de diálogo, entendimento das palavras e seus significados aplicados, definição de palavras por suas características, compreensão do significado de uma leitura oral de um texto ou explicação. 2. Raciocínio Verbal: compreensão de relações de igualdade e diferença entre duas ou mais palavras, compreende relações entre o essencial e secundário num texto ou numa história. 3. Fluência Verbal: faz relatos do cotidiano ou de histórias com seqüência lógica e compreensiva, inventa frases, descreve cenas, faz narrativas orais, manifesta e explica seus pensamentos ou idéias.
IV - Áreas menmônicas
1. Memória visual: reconhece lugares conhecidos e desconhecidos, reconhece itinerários de seu cotidiano, lembra-se de narrativas e reconta histórias oralmente, repete uma seqüência de palavras significativas. 2. Memória verbal e numérica: relata coisas que fez durante o dia em seqüência temporal correta, é capaz de dar recados em ambiente familiar ou escolar, repete frases complexas, reconhece datas significativas como: aniversário, páscoa e natal. Sabe dizer a sua idade e reconta contos e histórias com suas próprias palavras.
V - Desenvolvimento socio-emocional
Observar: integração ao grupo, aspectos de colaboração e atividades no grupo, timidez excessiva, estado emocional, reação à frustrações, enfrentamento de medos e inseguranças.

Fonte: RAADI (SÃO PAULO, 2008, p. 62).

O preenchimento destes quadros (ver Anexo 1, p.169 e 170) devem ser preenchidos trimestralmente tendo como base os indicadores presentes nos quadros 3 acima, e estão relacionados com os aspectos das áreas do desenvolvimento: percepção visual, auditiva e espacial geral; motricidade – esquema corporal e coordenação grafo-manual; desenvolvimento verbal - compreensão verbal, raciocínio verbal, fluência verbal; áreas mnemônicas – memória visual; memória verbal e numérica; desenvolvimento sócio emocional.

3.1 Áreas Curriculares

3.1.1 Língua Portuguesa;

3.1.2 Matemática;

3.1.3 Natureza e Sociedade: Ciências, História, Geografia;

3.1.4 Artes e Educação Física.

Conforme indicado no RAADI, a avaliação curricular proposta deve ser realizada bimestralmente e o professor deve fazer anotações, de cada expectativa de aprendizagem, da condição do aluno com base na seguinte escala de 6 pontos: RS – realiza satisfatoriamente, RP – realiza parcialmente; CA – realiza com ajuda; NAA – conteúdo não apresentado ao aluno; NAG – conteúdo não apresentado ao grupo e NR – não realiza.

Os quadros para a avaliação curricular dos alunos com deficiência intelectual apresentam expectativas que não sofreram alterações, conforme os objetivos presentes nas Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental I e outras que foram adequações. Assim a expectativa que apresenta um asterisco sofreu alguma adequação para, conforme o documento, "atender as necessidades específicas do aluno" (SÃO PAULO, 2008, p. 53). Foram elaboradas expectativas específicas para o aluno com deficiência incluídos nas salas de aula comum. Neste caso esta expectativa é apresentada somente com o asterisco. O quadro 4 abaixo foi extraído do RAADI e exemplifica como as expectativas de aprendizagem estão dispostas no documento.

Quadro 4 - Demonstrativo da organização das Tabelas de Avaliação conforme o RAADI (SÃO PAULO, 2008, p.54)

EXPECTATIVA ORIGINAL	EXPECTATIVA COM ALTERAÇÕES	EXPECTATIVA ESPECÍFICA
LÍNGUA PORTUGUESA Leitura – 1º ano		
P2 - Ler textos ajustando o falado ao escrito ou apoiando-se na ilustração.	P2* Ler textos de seu cotidiano de maneira hipotética apoiando-se na ilustração.	
P4 - Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações), e o corpo do texto, reconhecendo o assunto do texto.		
P11 - Recuperar informações explícitas.	P11* Recuperar informações explícitas mesmo que através de desenho, imagens ou relato oral.	
		P*Apresentar postura de leitura, folheando portadores de textos da direita para a esquerda, acompanhando com o dedo.
LÍNGUA PORTUGUESA Produção Escrita – 2º ano		
P22 - Produzir texto levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, ditando-o ou escrevendo de acordo com a hipótese de escrita.	P22* Participar da produção de texto mesmo que oralmente, levando em conta o gênero(receita, bilhete, lista, gibi), registrando de acordo com a hipótese de escrita, ou com a ajuda do escriba	
		P*Apresentar postura de escrita, apoiando o material de escrita com uma das mãos e segurando lápis com dedos polegar e indicador, realizando traços da direita para a esquerda.

Fonte: RAADI (SÃO PAULO, 2008, p. 54).

Todos os anos curriculares, em todas as áreas do conhecimento, exceto Artes e Educação Física, onde os quadros são descritivos (ver exemplo das Expectativas de Aprendizagem do 2º Ano - Anexo 1, p.171), as expectativas de aprendizagem sofrem alterações ou não conforme o modelo apresentado acima.

A "Expectativa Original" apresentada no quadro 4 refere-se às expectativas de aprendizagem contidas nas Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental I (SÃO PAULO, 2007) sem modificação.

Assim, a Expectativa representada como P2 é o objetivo geral de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental que o estudante deverá apresentar como tendo domínio ao final do ano letivo, no caso desta Tabela, ao final do 1º Ano.

O documento Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental I (SÃO PAULO, 2007) contêm Expectativas Gerais para Língua Portuguesa que estão subdividias em Leitura; Produção escrita; Análise e reflexão sobre a língua e linguagem; Escuta/ produção oral; Sistema de escrita alfabética; e Padrões de escrita. Elas são atribuídas conforme o ano escolar e acrescentadas as esferas de circulação de textos: cotidiana; escolar; jornalística; literária, nas Modalidades escrita e oral e selecionadas para cada ano do Ciclo I – 1º ao 5º em sequências didáticas ou projetos, conforme os gêneros: bilhete/ recado; receitas; Regras de jogos; Carta, e-mail/ relato de experiências vividas; Roteiro e mapa de localização/ descrição de itinerário etc. O RAADI simplifica as expectativas, principalmente de Português apresentando somente as expectativas gerais não subdividindo para as expectativas específicas, seguindo o padrão do documento original.

O RAADI apresenta Expectativas Com Alterações conforme o quadro 4 representada através de asterisco P2*. Nela é possível perceber a redução da expectativa como será tratado nesta tese e apresentado com o levantamento realizado do cotejamento dos documentos RAADI e Orientações Curriculares.

O quadro 4 acima também apresenta a Expectativa Original P4 e na coluna de Expectativa com Alterações não apresenta nenhuma expectativa de aprendizagem. Isto significa que esta expectativa foi suprimida para os estudantes com deficiência intelectual.

O quadro apresenta, ainda, a indicação de expectativas criadas para os estudantes com deficiência intelectual representada sem numeração, somente a indicação do P – Língua Portuguesa e o asterisco. Portanto, ao avaliar os estudantes com deficiência intelectual o professor deverá observar que o P* é uma expectativa que ele deverá observar somente para os estudantes com deficiência intelectual presentes em sua sala de aula comum. Esta indicação ocorre também para as outras áreas do conhecimento como Matemática – M*; Ciências – C*; História – H*; e Geografia – G*. Para todas as áreas de conhecimento foram criadas expectativas de aprendizagem para o aluno com deficiência intelectual que devem ser avaliadas.

As áreas do conhecimento de Artes e Educação Física os professores devem descrever as competências observadas tendo como indicativo o próprio material de Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem, do Ensino Fundamental I.

O documento ressalta que cada aluno com deficiência intelectual apresenta sua singularidade, "com diferenças intensas e importantes entre si" (RAADI, 2008, p. 55), cabendo ao professor e à equipe da escola considerar as peculiaridades dos alunos através da observação e registro dos aspectos do desenvolvimento e do desempenho escolar através do preenchimento das planilhas propostas no documento (ver exemplo das Expectativas de Aprendizagem do 2º Ano - Anexo 1, p.172 a 182).

O RAADI apresenta o seguinte objetivo:

> Possibilitar à escola e ao professor, indicativos e referências para o processo de avaliação, no sentido de captar as potencialidades do aluno com deficiência intelectual para a aprendizagem formal e sistemática, exigida para o ensino fundamental, mesmo que com adequações específicas relativas à natureza de suas necessidades educacionais especiais. (RAADI, 2008, p. 55)

A relação do currículo e da avaliação através das disciplinas escolares presentes no RAADI constituem todo o processo ensino-aprendizagem. As disciplinas escolares são constituidoras de uma política educacional que fundamentam a prática do professor em sala de aula.

Conforme Guimarães (1982, p.34) "a disciplina visa ao domínio do objeto: o que alcançamos, ou desejamos alcançar, é um conhecimento maior do objeto ou a possibilidade de agir sobre ele". A disciplina tem uma finalidade para fazer algo e conforme o autor a disciplina dentro da escolaridade, relacionar-se com o conceito de aprendizagem.

Para Guimarães (1982):

> Aprender uma matéria não pode ser entendido como uma tarefa fragmentada, ou seja, aprender um de seus elementos constituintes. Evidentemente, o equívoco já se deu e continua processando-se, na medida em que a escola exige um conhecimento proposicional. Ainda existe o erro enciclopédico de avaliar o saber pela quantidade de informações (GUIMARÃES, 1982, P.37).

A matéria apresentada por Guimarães (1982), impõem restrições à inteligência, onde para dominá-las é preciso uma "submissão às suas leis estruturais" (p.37). Adequar-se às situações impostas pela matéria está relacionada com as proposições de memorização e assim não se pode relacionar com um ensino formativo sem compreender as razões do que está sendo ensinado.

Segundo Guimarães (1982):

> Compreendemos, quando sabemos das razões do compreendido, ou melhor, quando conhecemos as suas relações no contexto que lhe é próprio. Assim, o ensino deve visar mais à compreensão do que ao conhecimento, já que a aprendizagem se efetiva pela compreensão. (GUIMARÃES, 1982, P. 37)

O ensino deve promover a disciplina formadora para, preparar o aluno para as possibilidades maiores da vida intelectual. Para o autor há que considerar o aluno, suas condições, suas possibilidade para a aprendizagem, mas isto "não significa degradar a matéria, retirar dificuldades – o fácil não é formador" (GUIMARÃES, 1982, p.38)

A disciplina, de acordo com Guimarães (1982) foi colocada como uma condição necessária para uma vida intelectual plena e autônoma e complementa que:

> A matéria, quando reduzida a um processo contínuo de facilidades, quase lúdico, é uma matéria desfigurada, daí o sentido de que pensemos mais os recursos didáticos a fim de que não sejam violadores da matéria (GUIMARÃES, 1982, p.39).

É o professor que deve planejar as ações conforme os objetivos presentes na disciplina escolar, cabe a ele determinar os processos e as estratégias didáticas diante da política curricular presente nos documentos oficiais, a seleção e a produção de saberes reproduzem a lógica imposta pelo sistema escolar.

O professor desempenha o papel de regulação da aprendizagem, realizando uma "intervenção sobre a própria construção dos conhecimentos" (Perrenoud, 1999, p.100-101). Conforme Perrenoud (1999, p.101) uma pedagogia ativa, cooperativa e diferenciada exige "inúmeros lutos em relação à identidade habitual dos professores".

Perrenoud (1999) considera que uma avaliação formativa se apresenta sob a forma de uma regulação interativa, de uma observação e de uma intervenção em tempo real,

praticamente indissociáveis das interações didáticas e que ela deve romper com o esquema *igualitarista*. Conforme o autor:

> Não há razão alguma de dar a todos os alunos a mesma "dose" de avaliação formativa. A diferenciação começa com um investimento na observação e interpretação dos processos e dos conhecimentos proporcional às necessidades de cada aluno (PERRENOUD, 1999, p. 123).

Responder as necessidades do aluno significa observar sua singularidade no processo ensino – aprendizagem. A apreciação do professor diante daquilo que o aluno com DI deve realizar explicita uma situação de mediação pedagógica, demandando uma interação entre professor e aluno necessária para o processo de aprendizagem escolar. Neste aspecto o documento esclarece que o aluno que apresenta deficiência é capaz de aprender.

Após esta apresentação teórica e explicativa, o documento apresenta a proposta de avaliação para os alunos com deficiência intelectual que serão apresentados nos resultados desta pesquisa, conforme os eixos e as categorias de análise presentes no quadro abaixo:

Quadro 5- Categorias de Análise dos dados

Eixo Temático	**Categorias de Análise**
Concepção de deficiência intelectual	1 - Reversibilidade/irreversibilidade das limitações dos alunos com deficiência intelectual. 2 - Redução do conteúdo sugerido para os alunos considerados normais versus ampliação do repertório dos alunos com deficiência intelectual.
Concepção da avaliação de alunos com deficiência intelectual	Centralidade das proposições nos processos de ensino/aprendizagem ou em seus resultados quanto a adaptação curricular.

Fonte: Elaboração própria

Seguindo o referencial teórico-metodológico da pesquisa os eixos temáticos foram previamente selecionados para a análise dos dados obtidos após a o processo preliminar de exploração e organização dos dados coletados no documento.

CAPÍTULO 3

CAPÍTULO 3

A EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Como o foco central deste estudo foi o de analisar as orientações contidas no Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – Ensino Fundamental I (SÃO PAULO, SME, 2008), cotejando-as com aquelas contidas nas Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental I, esta pesquisa analisou 1096 expectativas de aprendizagem, em que se efetuou o cruzamento entre os anos escolares e a quantidade de excertos de cada área dos dois documentos, constantes do Anexo 2, e que redundaram nas tabelas abaixo:

Tabela 1 – Quantidade de expectativas de aprendizagem na área de Português

ANO DOCUMENTO	**OC**	**RAADI**
1º	26	33
2º	34	37
3º	36	35
4º	51	48
5º	54	47
TOTAL DE EXPECTATIVAS	**201**	**200**

Tabela 2 – Quantidade de expectativas de aprendizagem na área de Matemática

ANO DOCUMENTO	**OC**	**RAADI**
1º	29	36
2º	35	37
3º	37	36
4º	36	20
5º	36	15
TOTAL DE EXPECTATIVAS	**173**	**144**

Tabela 3 – Quantidade de expectativas de aprendizagem nas áreas de Geografia, História e Ciências

ANO / DOCUMENTO	OC	RAADI
1º	24	24
2º	35	31
3º	35	31
4º	54	45
5º	55	44
TOTAL DE EXPECTATIVAS	**203**	**175**

Foi possível constatar que algumas expectativas de aprendizagem que constavam nas Orientações Curriculares foram suprimidas do RAADI e outras foram substituídas, principalmente na área de Português e Matemática.

Apesar de conter no RAADI os códigos: RS – Realiza satisfatoriamente; RP – Realiza parcialmente; CA – realiza com ajuda; NAG – conteúdo não apresentado ao grupo; NAA – conteúdo não apresentado ao aluno; NR – não realiza, para a avaliação bimestral curricular do aluno com DI, verificou-se reiteração insistente de expectativas, do primeiro ao quinto ano, com a menção "com apoio" ou "de forma dirigida".

Para realização de análise detalhada do conteúdo foram selecionados excertos do levantamento inicial apresentado no Anexo 2. Tais excertos, que integraram o levantamento inicial indicado acima, foram selecionados porque expressam, de forma sintética, todo o conteúdo do documento, já que a análise inicial evidenciou pouquíssimas distinções entre as unidades de cada componente curricular.

Por esta razão e para evitar a leitura reiterativa de unidades cuja estrutura se repete, foram selecionados dez excertos, sobre os quais se realizou a análise das concepções presentes no RAADI, baseada nas contribuições de Vygotsky.

Para apresentação a análise dos dados coletados, este capítulo foi organizado na seguinte sistemática:

1. Seleção de excertos das seguintes disciplinas:

Disciplina	**Conteúdo/expectativas**	**Número de excertos**
Linguagem escrita	Leitura - Gêneros literários Leitura - Relação significante/ significado Escrita - Produção de texto Escrita - Produção de texto	4
Linguagem Oral	Produção de texto	1
Matemática	Números	1
Matemática	Espaço e Forma	1
Ciências	Comparação e Classificação de elementos	1
Geografia	Localização	1
História	Percepção de mudanças	1
TOTAL		**10**

2. Apresentação dos conteúdos dos cinco anos de ensino fundamental I, em duas colunas: Orientações Curriculares e RAADI
3. Descrição analítica do conteúdo/expectativa de cada ano
4. Comentário analítico ao final de cada unidade com base nas concepções de deficiência intelectual que cada excerto expressa:
   4.1.1 Reversibilidade/irreversibilidade das limitações dos alunos com deficiência intelectual.
   4.1.2 Perspectiva que considera a possibilidade de desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência intelectual por meio dos processos de ensino/aprendizagem.

EXCERTO N. 1

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM – LEITURA

Exploração de gêneros literários

Concepção de deficiência intelectual: Irreversibilidade

1º ANO

Orientações curriculares	RAADI
P1 – Relacionar o bilhte à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente (Esfera cotidiana – Receita, lista, carta). P8 – Relacionar o diagrama à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente (Esfera escolar – verbetes de curiosidade, verbete de enciclopédia infantil). P15 – Relacionar a legenda à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente (Esfera Jornalística – manchete, notícia). P 22 – Relacionar o conto de repetição à situação comunicativa e ao suporte em que lcircula originalmente (Esfera literária (prosa) – conto tradicional, conto acumulativo, literatura infantil). P 30 – Relacionar a parlenda à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente (Esfera literária (verso) – cantiga, trava-língua, adivinha, trova).	P1* - Relacionar o gênero à situação concreta. Por exemplo: receita, bilhete, conto, notícia, gibi, música.

<u>Orientações curriculares</u>

No primeiro ano, em relação à expectativa de aprendizagem de gêneros literários, há todo um escalonamento de gêneros mais próximos do cotidiano (bilhete, receita, lista, carta) chegando até gêneros mais complexos, como de contos e literatura infantil, diversas formas de versos, passando por verbetes, manchetes e notícias jornalísticas, sempre relacionando-o com a situação comunicativa.

RAADI

As expectativas de aprendizagem do RAADI, também se referem à relação de gêneros literários, mas restritas a situações concretas, o que reduz a possibilidade de exploração de gêneros (receita, bilhete, conto, notícia, gibi, música), na medida em que determinados gêneros são praticamente impossíveis de serem relacionados à situações concretas.

2º ANO

P1 – Relacionar o gênero à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 2º Ano** **P1 -** Relacionar a receita à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. **P12 -** Relacionar o verbete de curiosidades à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. **P22 -** Relacionar a manchete à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. **P30 -** Relacionar o conto tradicional à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente.	P1* - Relacionar o gênero à situação concreta. Por exemplo: receita, bilhete, conto, notícia, gibi, música.

Orientações curriculares

No segundo ano, além da exploração de alguns gêneros literários trabalhados no ano anterior (receita, verbete, manchete e conto) relacionando-os à situação comunicativa, acrescenta-se o trabalho com o suporte original de cada um desses gêneros.

RAADI

Mantém-se as mesmas expectativas para o primeiro ano.

3º ANO

P1 – Relacionar o gênero à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 3º Ano** P1- Relacionar as regras de jogo à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. P13 - Relacionar o verbete de enciclopédia infantil à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. P25 - Relacionar o gênero notícia à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. P36 - Relacionar o conto tradicional à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. P49 - Relacionar o poema à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente.	P1* - Relacionar o gênero à situação concreta. Por exemplo: receita, bilhete, conto, notícia, gibi, música.

Orientações curriculares

No terceiro ano, amplia-se a exploração de gêneros literários, que devem ser relacionados com a situação comunicativa e o suporte em que circula originalmente: verbete de enciclopédia infantil, notícia, conto tradicional e poema.

RAADI

Mantém-se as mesmas expectativas para o primeiro ano.

4º ANO

P1 – Relacionar o gênero à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P1 - Relacionar a carta ou e-mail à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente.	P1* - Relacionar o gênero à situação concreta. Por exemplo: receita, bilhete, conto, notícia, gibi, música.

P13 - Relacionar o verbete de enciclopédia infantil à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. P26 - Relacionar a entrevista à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. P36 - Relacionar a fábula à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. P51 - Relacionar o poema à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente.	

Orientações curriculares

No quarto ano, reitera-se a exploração de alguns gêneros trabalhados no terceiro ano (verbete de enciclopédia infantil e poema) e se acrescentam novos, que sempre devem ser relacionados com a situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente: carta, e-mail, entrevista, fábula.

RAADI

Mantém-se as mesmas expectativas para o primeiro ano.

5º ANO

P1 – Relacionar o gênero à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P1 - Relacionar o roteiro/mapa de localização à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. P16 - Relacionar o artigo de divulgação científica à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. P33 - Relacionar o gênero notícia à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente.	P1* - Relacionar o gênero à situação concreta. Por exemplo: receita, bilhete, conto, notícia, gibi, música.

P50 - Relacionar a lenda/mito à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. P68 - Relacionar o poema à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente.	

Orientações curriculares

No quinto ano, somente a exploração do poema, como gênero literário, é reiterada e, mais uma vez se acrescentam novos, que sempre devem ser relacionados com a situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente: roteiro/mapa, de localização, artigo de divulgação científica, notícia, lenda/mito .

RAADI

Mantém-se as mesmas expectativas para o primeiro ano.

COMENTÁRIOS SOBRE A EXPLORAÇÃO DE GÊNEROS LITERÁRIOS

Somente neste excerto de exploração de gêneros literários, verifica-se a discrepância entre as expectativas de aprendizagem das crianças consideradas normais e daquelas caracterizadas com deficiência intelectual.

Ou seja, para os primeiros as expectativas de aprendizagem envolvem três níveis de aprofundamento: a diversificação gradativa dos gêneros, a sua adequação aos diferentes contextos de seu uso e ao suporte em que circulam originalmente.

Assim, neste tópico do currículo o que realmente está em jogo é a apropriação, pelos alunos, das características diferenciais de cada um desses gêneros, que devem ser apropriadas pelo seu contexto de uso e pelos diferentes suportes (folha de papel escrito a mão, folha impressa, jornal, livro, etc.)

Se desenvolvidas todas essas alternativas em termos de exploração de gêneros literários, fica evidente as consequências que devem resultar em termos de desenvolvimento do pensamento abstrato e da apropriação do movimento descendente do conhecimento científico, na medida em que um mesmo tema pode ser objeto de todos

eles, mas a sua diferenciação só pode ser efetivada se cada um desses gêneros se configurar como um conceito apreendido para além da mensagem contida.

Ao contrário, as expectativas de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual são mantidas durante os cinco anos do ensino fundamental, sempre atreladas à situação concreta, ou seja, o que parece estar em jogo são as mensagens contidas nesses gêneros literários e não a sua apropriação conceitual tal como para os demais alunos.

Esta redução das expectativas, além de expressar a perspectiva de irreversibilidade do nível de inteligência da deficiência intelectual, ao se fixar somente em situações concretas, não possibilita a apropriação de conhecimentos científicos, tal como indica Vygotsky (1993), quando afirma que o processo de ensino escolar se baseia no desenvolvimento dos conceitos científicos que se desenvolvem e não se assimilam e acabam. O aumento progressivo dos níveis mais altos do pensamento científico é o papel da escola na avaliação das crianças em idade escolar.

EXCERTO N. 2

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM – LEITURA

Relação significante/significado

Concepção de deficiência intelectual: Irreversibilidade

1º ANO

P4 - Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto, reconhecendo o assunto do texto. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 1º Ano** P10 – Estabelecer relação entre o título e o texto ou entre as imagens (foto e ilustrações) e o texto em voz alta pelo professor (Esfera escolar – verbetes de curiosidade, verbete de enciclopédia infantil). P17 – Estabelecer relação entre a imagem (foto e ilustração) e o texto lido em voz alta pelo professor (Esfera Jornalística – manchete, notícia).	P4 - Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto, reconhecendo o assunto do texto.

Orientações Curriculares

No primeiro ano, ainda em relação à expectativa de aprendizagem de gêneros literários, há nestas expectativas o estabelecimento da relação entre o título e o corpo do texto, entre o significante e o significado. O documento utiliza como estratégia didática a utilização de imagens. Estas expectativas de aprendizagem tem o objetivo de facilitar as antecipações da leitura do texto pelo aluno com o auxílio das ilustrações. A interpretação da leitura realizada pelo aluno é concretizada pela imagem, que tem uma correspondência direta com o texto. A imagem sugere uma informação que é confirmada a partir das características do texto. O objetivo em usar um texto com imagens que podem ser conhecidas pelo aluno é de perceber se o aluno confirma, no texto, o significado que conhece, utilizando indicadores de decifração.

Os textos da esfera escolar e jornalística devem ser realizados com a leitura em voz alta pelo professor, isto significa que ainda não está sendo exigida a leitura fluente pelos alunos. O professor deve ser o mediador. Espera-se que o aluno tenha capacidade de inferir o significado a partir do contexto do que foi lido, identificando a estrutura do texto e suas ideias principais.

RAADI

A expectativa de aprendizagem presente no RAADI também propõe o estabelecimento da relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens e o corpo do texto para reconhecer o assunto que está sendo trabalhado, contudo ele não especifica os gêneros literários.

2º ANO

P4 – Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 2º Ano** P2 - Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto. (Esfera cotidiana – Gêneros focalizados sem sequências didáticas/ projetos: Receitas) P14 - Estabelecer relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (Esfera escolar – Gêneros focalizados em sequências didáticas/ projetos: Verbetes de curiosidade) (fotos e ilustrações) e o corpo do texto. P32 - Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto.(Esfera literária. Gêneros focalizados em sequências didáticas/ projetos: Conto tradicional)	P4 - Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto.

Orientações Curriculares

No segundo ano a relação entre significante e significado permanece a mesma modificando os gêneros indicados para o segundo ano. As esferas cotidiana, escolar e literária deverão ser trabalhadas para alcançar esta expectativa de aprendizagem dos alunos.

Não faz mais a indicação da leitura em voz alta pelo professor, assim o nível de autonomia dos alunos e a segurança na decifração do significante com o significado do texto com o apoio das imagens já devem ser esperados a partir do segundo ano.

RAADI

Mantém-se as mesmas expectativas para o primeiro ano sem mencionar as esferas e os gêneros que deverão ser trabalhados com os alunos.

3º ANO

P4 – Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 3º Ano** P3 - Estabelecer relações entre o texto escrito e as imagens (foto e ilustrações) quando houver (Esfera cotidiana. Gêneros selecionados: Regras de jogos). P15 - Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (Esfera Escolar. Gênero selecionado: Verbete de enciclopédia infantil) (fotos, ilustrações) e o corpo do texto. P27 - Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (Esfera Jornalística. Gênero selecionado: Notícia) (fotos, ilustrações) e o corpo do texto. P38 - Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens	P4 - Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto.

(fotos, ilustrações) e o corpo do texto (Esfera Literária. Gênero Selecionado: Conto tradicional).	

Orientações Curriculares

No terceiro ano mantém-se as mesmas expectativas apresentando referências ao estabelecimento entre o texto escrito e as imagens que deverão ocorrer quando houver imagens. Nesse sentido, espera-se que os alunos tenham a capacidade de antecipação do significado do texto através das imagens com a distinção entre o contexto em que ele está inserido através dos gêneros que serão trabalhados. A complexidade dos textos trabalhados é maior que aqueles do segundo ano.

RAADI

Mantém-se as mesmas expectativas para o primeiro ano sem mencionar as esferas e os gêneros que deverão ser trabalhados com os alunos.

4º ANO

P4 – Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P38 - Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto (Esfera Literária. Gênero selecionado: Fábula).	P4 - Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto.

Orientações Curriculares

Para o quarto ano mantém-se as mesmas expectativas relacionando na esfera literária, através do gênero *fábulas* para antecipar o significado do significante do texto através das imagens.

RAADI

Mantém-se as mesmas expectativas para o primeiro ano sem mencionar as esferas e os gêneros que deverão ser trabalhados com os alunos.

5º ANO

P4 – Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P2 - Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto (Esfera cotidiana. Gênero selecionado: Roteiro/ Mapa de localização). P18 - Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto (Esfera Escolar. Gênero selecionado: Artigo de divulgação científica para crianças). P35 - Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto (Esfera jornalística. Gênero selecionado: Notícia). P52 - Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto (Esfera Literária. Gênero selecionado: Lenda e Mito).	P4 - Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto.

Orientações Curriculares

No quinto ano, reitera-se as mesmas expectativas acrescentando as esferas que devem ser trabalhadas e os diferentes gêneros (roteiro/ mapa de localização; artigo de divulgação científica para crianças; e notícia). Estas expectativas permitem textos desconhecidos pelo aluno, assim o nível de autonomia presente para a realização da

leitura deve ser contextualizado com os gêneros trabalhados para o ano em que o aluno está inserido.

RAADI

Mantém-se as mesmas expectativas para o primeiro ano sem mencionar as esferas e os gêneros que deverão ser trabalhados com os alunos.

COMENTÁRIOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O SIGNIFICANTE E O SIGNIFICADO

Neste excerto de estabelecimento de relação entre o significante e o significado, embora a formulação básica (estabelecer relação entre o título e o texto) seja a mesma para as crianças consideradas normais e daquelas caracterizadas com deficiência intelectual, contudo o RAADI não se remete aos gêneros literários que devem ser trabalhados, portanto não há um aumento na complexidade das atividades que devem ser exploradas com os alunos. Há uma reprodução anual da expectativa que o aluno deve alcançar.

Vygotsky (2009) ao abordar a questão da atividade criadora do homem, aquela em que se cria algo novo o autor cita que:

> É fácil compreender o enorme significado da conservação da experiência anterior para a vida do homem, o quanto ela facilita sua adaptação ao mundo que o cerca, ao criar e elaborar hábitos permanentes que se repetem em condições iguais (VYGOTSKY, 2009, p.12)

Esta atividade reprodutiva ou da memória para Vygotsky é a plasticidade da substância nervosa, que permite que ela seja alterada e conserve as marcas dessa alteração. Conforme Vygotsky (2009) o cérebro mostra-se um órgão que conserva a experiência anterior e facilita a sua reprodução.

Vygotsky não se limita às atividades reprodutivas, apresentando a atividade criadora, que são o resultado da criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência, acrescentando que "é exatamente a atividade criadora que faz o homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o presente". (Vygotsky, 2009, p.14)

Ao citar o desenvolvimento mental das crianças, Vygotsky acrescenta que ocorre um aumento na utilização pela criança de definições, complementos, circunstâncias de tempo etc. Vygotsky cita os estudos de Vakhtiorov para colocar que o desenvolvimento mental da criança caracteriza-se:

> não só pela quantidade e pela qualidade das imagens, mas pela maior quantidade e melhor qualidade dos nexos entre as imagens. Quanto mais desenvolvida a criança, mais imagens e ideias ela tem capacidade de unir num todo interligado (VYGOTSKY, 2009, p.83).

O RAADI, ao manter as mesmas expectativas de aprendizagem anualmente sem acrescentar os diferentes gêneros literários, sem nenhuma complexidade maior para as atividades que devem ser realizadas com os alunos com deficiência intelectual incluídos na sala de aula comum, reitera a irreversibilidade das suas limitações.

EXCERTO N. 3

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM – PRODUÇÃO ESCRITA

Exploração da produção de escrita

Concepção de deficiência mental: Irreversibilidade

1º ANO

P24 – Produzir novo texto a partir de modelo, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, ditando-o ao professor ou escrevendo de acordo com sua hipótese de escrita. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 1º Ano** P 25 – Produzir novo conto de repetição a partir de declaque de modelo, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, ditando-o ao professor ou escrevendo de acordo com a hipótese de escrita (Esfera literária (prosa) – conto tradicional, conto acumulativo, literatura infantil). P34 – Produzir nova parlenda a partir de modelo, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, ditando-o ao professor ou escrevendo de acordo com a hipótese de escrita (Esfera literária (verso) – cantiga, trava-língua, adivinha, trova).	P24* - Registrar o texto produzido (receita, bilhete, lista) a partir da produção coletiva e com base no texto produzido, mesmo que nao fielmente.

<u>Orientações Curriculares</u>

No primeiro ano, em relação à expectativa de aprendizagem de produção de texto, há um escalonamento de gêneros, como na leitura, aproximando-se ao nível de desenvolvimento proximal dos conceitos trabalhados na disciplina de Português. A apresentação dos temas está relacionada com aquilo que tem um significado para os alunos, havendo assim um forte interesse para a produção dos textos, como o conto tradicional, a cantiga, o trava-língua, adivinha e a trova, por exemplo.

Há no primeiro ano uma exigência por produção de novo texto, mesmo que com apoio e de acordo com a hipótese de escrita do aluno. As hipóteses evoluem e a escrita passa de uma representação que não é o falado para uma etapa que ela representa a fala por correspondência silábica e, por fim, chegando a uma correspondência alfabética.

Ao apresentar como expectativa que o aluno produza uma nova parlenda a partir de modelo, ele concebe ao aluno como sujeito ativo e construtor de conhecimento, capaz de pensar sobre a escrita e interpretá-la.

RAADI

Ao adaptar a expectativa de aprendizagem para os alunos com deficiência intelectual, não se espera que ele seja capaz de produzir um texto. Ele irá registrar uma produção coletiva restringindo-se aos gêneros: receita, bilhete e lista. É apresentada uma nova situação nesta adaptação curricular que é a produção coletiva, estratégia bastante utilizada no primeiro ano do Ensino Fundamental.

2º ANO

P24 – Produzir novo texto a partir de modelo, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, ditando-o ao professor ou escrevendo de acordo com sua hipótese de escrita. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 2º Ano** P17 - Produzir novo verbete a partir de modelo, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, ditando-o ao professor ou escrevendo de acordo com a hipótese de escrita. P46 - Produzir nova cantiga a partir de modelo, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, de acordo com sua hipótese de escrita.	P24* - Registrar o texto produzido (receita, bilhete, lista) a partir da produção coletiva e com base no texto produzido, mesmo que nao fielmente.

Orientações Curriculares

No segundo ano, amplia-se a exploração de gêneros literários como verbete e cantiga, para a produção de um novo texto à partir do modelo apresentado pelo professor.

RAADI

Mantém-se as mesmas expectativas para o primeiro ano mencionando os mesmos gêneros: receita, bilhete e lista.

3º ANO

P24 – Produzir novo texto a partir de modelo, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, ditando-o ao professor ou escrevendo de acordo com sua hipótese de escrita. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 3º Ano** P52 - Produzir novo poema a partir de modelo levando em conta o gênero e o seu contexto de produção.	P24* - Registrar o texto produzido (receita, bilhete, lista) a partir da produção coletiva e com base no texto produzido, mesmo que nao fielmente.

Orientações Curriculares

No terceiro ano, insere-se a produção de poema a partir de modelo, relacionando o gênero e o seu contexto de produção. Este gênero literário requer o domínio de rima e diferentes diagramações, exigindo uma autonomia para a leitura e produção de texto.

Esta expectativa de aprendizagem requer uma ação transformadora, uma abstração do conhecimento do aluno. O uso da escrita provoca o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

RAADI

Mantém-se as mesmas expectativas para o primeiro ano mencionando os mesmos gêneros: receita, bilhete e lista.

4º ANO

P24 – Produzir novo texto a partir de modelo, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, ditando-o ao professor ou escrevendo de acordo com sua hipótese de escrita. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano**	P24* - Registrar o texto produzido (receita, bilhete, lista) a partir de modelo oferecido pelo professor

P43 - Produzir fábulas a partir de provérbios, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção. P57 - Em duplas ou coletivamente, produzir em versos fábulas ou contos conhecidos, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção.	

Orientações Curriculares

No quarto ano, insere-se a produção de fábulas a partir de provérbios e também a produção com as duplas colaborativas ou coletivamente, como estratégia didática para o avanço dos conhecimentos de todos os alunos. O professor é responsável pelo movimento de apresentar, exibir, recomendar e sustentar formas de produção e elaboração conjunta dos alunos.

RAADI

Mantém-se as mesmas expectativas para o primeiro ano mencionando os mesmos gêneros: receita, bilhete e lista.

5º ANO

P23 – Produzir texto levando em conta o gênero e o seu contexto de produção. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P7 - Produzir roteiro levando em conta o gênero e o seu contexto de produção. P42 - Produzir notícia de fato relevante, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção. P71 - Produzir poema, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção.	P23* - Produzir texto simples, com apoio, levando em conta o gênero (receita, lista, bilhete) com base em sua hipótese de escrita.

Orientações Curriculares

No quinto ano, insere-se a produção de roteiro levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, além da notícia de fato relevante e novamente da produção de

poema. Se acrescentam graus de complexidade naquilo que os alunos devem alcançar ao final do ano letivo, conforme o contexto na relação de ensino.

RAADI

A expectativa para o quinto ano se modifica, esperando que os alunos com deficiência intelectual sejam capazes, finalmente de produzir texto, contudo mantém-se os mesmos gêneros: receita, bilhete e lista.

COMENTÁRIOS SOBRE A EXPLORAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA

Neste excerto de produção escrita, verifica-se a necessidade de um planejamento para os alunos com deficiência intelectual incluídos na sala de aula comum completamente diferente daqueles alunos ditos normais. Os deficientes intelectuais continuarão com as atividades de receita, lista e bilhete durante todo o Ensino Fundamental.

A produção escrita é bem mais abstrata. Conforme Vygotsky (2009, p.64) "a escrita representa grandes dificuldades por possuir leis próprias, que se diferenciam parcialmente das leis da oralidade e ainda são pouco acessíveis para a criança". O autor complementa que "ao aprender a escrever, a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras" (VYGOTSKY, 2008, p.123)

As crianças com deficiência intelectual apresentam limitações para a abstração, contudo ela necessita de mecanismos de formação de conceitos abstratos para a sua adaptação. Vygotsky (1995) alerta que as limitações alcançam um maior grau quando seu mecanismo de formação de conceitos está dominado por um pensamento concreto, em situações concretas. Para a formação de conceitos complexos é necessário o apoio para que isso seja desenvolvido. Neste aspecto o RAADI apresenta em suas expectativas para os alunos com deficiência intelectual a ajuda e o auxílio do professor ou dos alunos e expõe a necessidade de momentos de trabalho em grupo como no terceiro ano, por exemplo.

Vygotsky ressalta que um trabalho criativo e inspirador pode ocorrer através de uma composição coletiva. Ao apresentar o trabalho realizado por Tolstoi, Vygotsky (2009) relata que as crianças compunham, criavam as figuras dos personagens, descreviam a aparência deles, uma série de detalhes. A criança, conforme o autor, brincava quando compunha.

A produção do texto coletivo é uma das etapas para uma construção de um texto de forma independente, contudo não há uma expectativa de que os alunos com deficiência intelectual apresentem uma produção sozinhos. Eles sempre terão o apoio para que isto seja possível.

EXCERTO N. 4

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM – PRODUÇÃO ESCRITA

Exploração do nome próprio para a produção de escrita

Concepção de deficiência intelectual: Desenvolvimento/ Lentidão

1º ANO

P73 - Escrever seu próprio nome e utilizá-lo como referência para escrever outras palavras, construindo a correspondências letra/som. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 1º Ano** P 40 – Escrever seu próprio nome e utilizá-lo como referência para escrever outras palavras, construindo a correspondências letra/som – (Expectativas de Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética – 1º Ano).	P73* - Escrever seu próprio nome a partir do modelo (ficha)

Orientações Curriculares

No primeiro ano, a expectativa da escrita do próprio nome, tem o intuito de relacioná-la para a escrita de outras palavras. O nome próprio tem um valor social, porque se reporta a um saber compartilhado por ambos, emissor e receptor, sendo considerada uma adequada estratégia didática para ampliar o conhecimento dos alunos. A utilização de listas de nomes dos alunos da sala ou outras estratégias podem favorecer a identificação de diferentes segmentos constituintes dos nomes como sílabas, fonemas/ letras etc.

RAADI

A expectativa de aprendizagem para os alunos com deficiência intelectual é que iniciem a escrita do nome com o auxílio de uma ficha. Não se espera que eles façam a relação entre o nome próprio e os nomes dos colegas da sala ou entre o nome próprio e palavras que tenham algum significado para eles.

2º ANO

P73 – Escrever seu próprio nome e utilizá-lo como referência para escrever outras palavras, construindo a correspondências letra/som. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 2º Ano** P52 - Escrever seu próprio nome e utilizá-lo como referência para escrever outras palavras, construindo a correspondências letra/som.	P73* - Escrever seu próprio nome.

Orientações Curriculares

No segundo ano, mantém-se as mesmas expectativas do primeiro ano. O aluno deverá utilizar o nome próprio para fazer relações com outras palavras, construindo a correspondência letra/ som. A distinção entre o que está escrito com o nome próprio relacionando com outras palavras resulta em uma elaboração nova, há uma reflexão sobre o que pode estar escrito a partir da correspondência.

RAADI

No segundo ano ocorre uma modificação em relação à expectativa de aprendizagem para os alunos com deficiência intelectual, que a de que sejam capazes de escrever seu próprio nome.

3º ANO

P96 – Aplicar a regra geral de concordância verbal e nominal. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 3º Ano** P65 - Aplicar a regra geral de concordância verbal e nominal.	P73 - Escrever seu próprio nome e utilizá-lo como referência para escrever outras palavras, construindo a correspondências letra/som.

Orientações Curriculares

No terceiro ano, para a escrita de frases e textos espera-se que os alunos sejam capazes de aplicar a regra geral de concordância verbal e nominal. As exigências para os alunos mudam de forma qualitativa, aprofundando-se nas questões mais subjetivas que dependerão de processos de reflexão sobre a língua falada e escrita

RAADI

No terceiro ano a expectativa de aprendizagem para os alunos com deficiência intelectual utilizem o próprio nome como referência para escrever outras palavras, construindo a correspondência letra/ som. É possível perceber um avanço nesta expectativa. O documento aponta a possibilidade de desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual.

4º ANO

P96 – Aplicar a regra geral de concordância verbal e nominal. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P76 - Aplicar a regra geral de concordância verbal e nominal.	

Orientações Curriculares

No quarto ano, para a escrita de frases e textos reitera-se a expectativa apresentada no terceiro ano: que os alunos sejam capazes de aplicar a regra geral de concordância verbal e nominal.

RAADI

No quarto ano não foi apresentada nenhuma expectativa nova ou não, ou seja, manteve-se a mesma expectativa do ano anterior.

5º ANO

P96 – Aplicar a regra geral de concordância verbal e nominal. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P86 - Aplicar a regra geral de concordância verbal e nominal.	P96 - Aplicar a regra geral de concordância verbal e nominal.

Orientações Curriculares

No quinto ano, para a escrita de frases e textos reitera-se a expectativa apresentada no terceiro ano: que os alunos sejam capazes de aplicar a regra geral de concordância verbal e nominal. Durante os três anos o professor contemplará em seu planejamento atividades para alcançar esta expectativa.

RAADI

No quinto ano a expectativa de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual é a mesma expectativa dos alunos ditos normais.

COMENTÁRIOS SOBRE A EXPLORAÇÃO DO NOME PRÓPRIO PARA A PRODUÇÃO DE ESCRITA

Neste excerto de produção escrita, a partir do nome próprio, é possível verificar que, embora de forma muito mais limitada que em relação ao aluno não deficiente, as expectativas expressam a possibilidade de desenvolvimento ao longo dos cinco anos do Ensino Fundamental do aluno com deficiência intelectual.

Vygotsky (1997) coloca que os processos de compensação das crianças com deficiência intelectual e os processos de desenvolvimento estão relacionadas não somente ao comprometimento da deficiência intelectual em si, mas na realidade social do deficiente. A compensação segue direções totalmente diferentes segundo as situações que são criadas, segundo o meio em que se educa as crianças e as dificuldades que lhe são apresentadas podendo causar a sua insuficiência ou o seu pleno desenvolvimento.

EXCERTO N. 5

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM – ESCUTA E PRODUÇÃO ORAL

Exploração de escuta e produção oral

Concepção de deficiência intelectual: Desenvolvimento/ Redução

1º ANO

P54 – Reconhecer textos de diferentes gêneros, apropriando-se das características do texto-fonte. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 1º Ano** P 29 – Recontar contos de repetição, apropriando-se das características do texto-fonte (Esfera literária (prosa) – conto tradicional, conto acumulativo, literatura infantil).	P54* –Recontar textos de diferentes gêneros, com o apoio do professor, colega ou figuras, percebendo as características do texto-fonte.

Orientações Curriculares

No primeiro ano, em relação ao desenvolvimento da Escuta e Produção Oral através da exploração de diferentes gêneros textuais, espera-se que os alunos reconheçam textos de diferentes gêneros e recontem contos de repetição, apropriando-se das características do texto-fonte que pode ser um conto tradicional, acumulativo ou da literatura infantil.

RAADI

As expectativas de aprendizagem do RAADI, também se referem ao reconto de textos de diferentes gêneros, com o apoio do professor, colega ou figuras, percebendo as características do texto-fonte. O documento apresenta a necessidade da presença do professor para que o aluno com deficiência intelectual alcance esta expectativa de aprendizagem escolar.

2º ANO

P54 – Recontar textos de diferentes gêneros, apropriando-se das características do texto-fonte. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 2º Ano** P41 - Recontar contos tradicionais, apropriando-se das características do texto-fonte (gêneros focalizados em sequências didáticas/ projetos: Conto Tradicional).	P54* –Recontar textos de diferentes gêneros, com o apoio do professor, colega ou figuras, percebendo as características do texto-fonte.

Orientações Curriculares

No segundo ano a expectativa é recontar os contos tradicionais. Com esta expectativa espera-se que os alunos sejam capazes de generalizar, analisando as ações dos personagens e os episódios da trama presente nos contos. Fica explícito que houve a apreciação da leitura realizada anteriormente pelos alunos.

RAADI

Mantém-se as mesmas expectativas para o primeiro ano.

3º ANO

P54 – Recontar textos de diferentes gêneros, apropriando-se das características do texto-fonte. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 3º Ano** P48 - Recontar contos tradicionais, apropriando-se das características do texto-fonte.	P54* – Participar do recontar textos de diferentes gêneros, com o apoio do professor, colega ou figuras, percebendo as características do texto-fonte.

Orientações Curriculares

No terceiro ano mantém-se as mesmas expectativas para o segundo ano.

RAADI

No terceiro ano o aluno com deficiência intelectual participará dos momentos de recontagem de contos tradicionais, com o apoio do professor. Esta expectativa apresenta-

se como sendo um momento coletivo com o apoio do professor é possível recontar os personagens e os episódios que aconteceram. As atividades coletivas têm a colaboração dos colegas da sala e permitem a interação e a troca livre dos conhecimentos facilitando a interpretação sobre os contos.

4º ANO

P54 – Recontar textos de diferentes gêneros, apropriando-se das características do texto-fonte. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P49 - Recontar fábulas, apropriando-se das características do texto-fonte.	P54* – Participar do recontar textos de diferentes gêneros, com o apoio do professor, colega ou figuras, percebendo as características do texto-fonte.

Orientações Curriculares

No quarto ano mantém-se as mesmas expectativas para o segundo ano, mudando o texto-fonte para fábulas.

RAADI

No terceiro ano o aluno com deficiência intelectual participará dos momentos de recontagem de contos tradicionais, com o apoio do professor. Esta expectativa apresenta-se como sendo um momento coletivo, como na roda de contos de fada, onde, com o apoio do professor, este aluno participará apresentando os personagens e os episódios presentes nos contos.

5º ANO

P54 – Recontar textos de diferentes gêneros, apropriando-se das características do texto-fonte. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P66 - Recontar lendas e mitos, apropriando-se das características do texto-fonte.	P54* – Participar do recontar textos de diferentes gêneros, com o apoio do professor, colega ou figuras, percebendo as características do texto-fonte.

Orientações Curriculares

No quinto ano mantém-se as mesmas expectativas para o segundo ano, mudando o texto-fonte para lendas e mitos.

RAADI

Mantém-se as mesmas expectativas para o quarto ano.

COMENTÁRIOS SOBRE A ESCUTA E PRODUÇÃO ORAL

O RAADI apresenta expectativas de trabalho coletivo, com o apoio do professor para recontar as histórias, assim como diz Vygotsky (1997) a maior ou menor possibilidade de ter a criança para passar do que pode fazer por si mesmo e o que é capaz de fazer em colaboração constitui o sintoma indicador para caracterizar a dinâmica do desenvolvimento e do êxito em sua atividade mental, coincidindo plenamente com a zona de desenvolvimento proximal. Do ponto de vista do ensino o apoio deve ser oferecido para não ser mais necessário, ou seja, o aluno deve superar a necessidade deste apoio para realizar as atividades propostas.

EXCERTO N. 6

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM – Matemática

Exploração de contextos do cotidiano: Números

Concepção de deficiência intelectual: Desenvolvimento/ Redução

1º ANO

M03 - Identificar escritas numéricas relativas a números frequentes, como os dias do mês, o ano etc.	**M03*-** Identificar de forma dirigida, escritas numéricas relativas a números frequentes, como os dias do mês, o ano etc.

Orientações Curriculares

No primeiro ano, em relação à expectativa de aprendizagem na área de Matemática com relação aos Números há uma exigência na identificação da escrita dos números utilizados socialmente. A expectativa é trabalhar a Matemática com os números do dia-a-dia, como os dias do mês, do ano etc, para a construção de suas hipóteses numéricas. Com base nestes números familiares o aluno pode se apropriar e reconhecer outros.

RAADI

As expectativas de aprendizagem no RAADI, também se referem à identificação da escrita numérica, contudo ele requisita a presença de uma outra pessoa para que isto ocorra. Assim ele só alcançará este objetivo se esta identificação dos números ocorrer de forma dirigida.

2º ANO

M03 - Utilizar números na função de código, para identificar linhas de ônibus, telefones, placas de carros, registros de identidade.	M03 *- Reconhecer, com ajuda, a utilização de números para identificar linhas de ônibus, telefones, placas de carros, registros de identidade.

Orientações Curriculares

No segundo ano, a expectativa é que eles utilizem os números socialmente. A expectativa é trabalhar a Matemática identificando os números presentes nas linhas de ônibus, telefone, placas de carros, registros de identidade.

RAADI

As expectativas de aprendizagem no RAADI, se referem à reconhecer a utilização numérica para a identificação das linhas de ônibus, telefones, placas de carros e registros de identidade. Novamente é esperado que haja uma pessoa que possa ajudar os alunos com deficiência intelectual para que ele alcance esta expectativa.

3º ANO

M03 - Resolver situações-problema que envolvam relações entre números, tais como: ser maior que, ser menor que, estar entre ter mais um, ter mais dois, ser o dobro, ser a metade.	M03* - Vivenciar em grupo e perceber com ajuda, situações-problema que envolvam relações entre números, tais como: ser maior que, ser menor que.

Orientações Curriculares

No terceiro ano, a expectativa é que inicie os procedimentos de resolução de situações-problema envolvendo relações entre números como: ser maior que, ser menor que, estar entre ter mais um, ter mais dois, ser o dobro, ser a metade.

RAADI

No terceiro ano a expectativa é parecida com as expectativas das Orientações Curriculares, contudo a proposta é do trabalho colaborativo, da ajuda para resolver situações que envolvam relações entre números, assim como restringe-se a expectativa apenas para a relação do número "de ser maior que" e "ser menor que".

4º ANO

M03 - Contar em escalas ascendente e descendente a partir de qualquer número natural dado.	M03* - Contar em escala ascendente número natural operando com as unidades de dezena.

Orientações Curriculares

No quarto ano, a expectativa é que os alunos já tenham um domínio maior dos números e que realizem contagens em escalas ascendente e descendente a partir de qualquer número natural apresentado a ele.

RAADI

No quarto ano, apesar dele esperar que o aluno realize a contagem dos números ele restringe para a escala ascendente e os números naturais devem ser operados com as unidades de dezena. Os alunos com deficiência intelectual no quarto ano estarão contando de um até dez.

5º ANO

M03 - Explorar diferentes significados das frações em situações-problema: parte-todo, quociente e razão.	M03* - Explorar diferentes significados das frações em situações concretas e vivenciais: parte-todo, inteiro-metade.

Orientações Curriculares

No quinto ano, a expectativa quanto a exploração dos diferentes significados das frações em situações problema: parte-todo, quociente e razão, permite compreender que os alunos deverão ser estimulados a investigar diferentes situações para alcançar este objetivo.

RAADI

O RAADI, apesar de apresentar uma expectativa parecida com as Orientações Curriculares, propõe que ocorram através de situações concretas e vivenciais: parte-todo, inteiro-metade. Não são trabalhados o quociente e razão da fração.

COMENTÁRIOS SOBRE A EXPLORAÇÃO DE NÚMEROS NA ÁREA DE MATEMÁTICA

Neste excerto de exploração dos números os verbos: identificar; reconhecer; explorar; vivenciar; contar são utilizados de maneira adaptada às expectativas de aprendizagem presentes nas Orientações Curriculares. É possível perceber que é esperado que os alunos com deficiência intelectual alcancem as expectativas de forma adaptada, com uma reestruturação nos modos de ensinar, como por exemplo para que eles consigam aprender o significado das frações deve ser oferecida situações concretas, onde eles possam vivenciar para aprender. Mas estas situações concretas vão expondo a criança a

um a escala ascendente, como ao final em que noções como “maior que”, “menor que”, “parte-todo”, ˜inteiro-metade” exigem abstrações em relação aos objetos trabalhados.

Verifica-se, portanto, que esta progressão parece atender a perspectiva Vygotskyana segundo a qual que para que a criança domine a fila numérica deve-se apoiar através da imagem numérica para posteriormente superar a necessidade desta percepção. O autor enfatiza que é um procedimento metodológico geral para a educação da conduta cultural da criança, contar com o apoio para a função primitiva para superar e fazer a criança avançar.

Ao citar as questões das dificuldades das crianças com deficiência na área da Matemática, Vygotsky (1997, p.142) coloca que:

> Lo más importante es el carácter creativo del desarrollo del niño mentalmente retrasado: la vieja pedagogía suponía que las causas exteriores influyen automaticámente en el carácter del desarrollo del niño mentalmente retrasado. Parecía que la aplicación de una palabra tan altisonante como “creativo” a los pesqueños logros que conseguia ese niño errónea. Pero em los hechos, dominar las cuatro operaciones de la aritmética es para um débil un proceso mucho más creativo que para un niño normal. Lo que al niño normal se le da casi como cultad y una tarea que demanda la superación de obstáculos. De modo que la consecución de los resultados obtenidos tiene, al parecer, un carácter creativo. Pienso que esto es lo más esencial en el materal sobre el desarrollo del niño mentalmente retrasado.

Ou seja, as atividades com *números* desenvolvidas ao longo dos anos escolares parecem responder à visão do psicólogo soviético de que é necessário apoiar essas crianças na tentativa de vencer seu atraso, sem desconsiderar as dificuldades impostas pela deficiência, mas acreditando na possibilidade de avanço nos conhecimentos através de um ambiente favorável e de um estudo aprofundado das necessidades de cada criança com deficiência intelectual.

EXCERTO N. 7

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM – Matemática

Exploração de contextos do cotidiano: Espaço e Forma

Concepção de deficiência intelectual: Desenvolvimento/ Lentidão/ Redução

1º ANO

M17 - Indicar oralmente a posição onde se encontra no espaço escolar e representá-la por meio de desenhos.	**M17* -** Indicar oralmente a posição onde se encontra no espaço escolar e representá-la por meio de desenhos, com ajuda.

Orientações Curriculares

Na expectativa de aprendizagem para o primeiro na área de Matemática, quanto ao tema espaço e forma espera-se que os alunos, no primeiro ano, indiquem oralmente a posição onde se encontra no espaço escolar e representem por meio de desenho. Ao desenhar o aluno expressa sua experiência pessoal.

RAADI

No primeiro ano, a expectativa de aprendizagem para os alunos com deficiência intelectual é a mesma dos alunos ditos normais, mas acrescenta a necessidade do auxílio de uma pessoa para que ele possa alcançar aquele objetivo.

2º ANO

M18 - Localizar pessoas ou objetos no espaço, com base em diferentes pontos de referência e algumas indicações de posição	**M18 * -** Localizar, com ajuda do colega ou professor, pessoas ou objetos no espaço, com base em diferentes pontos de referência e algumas indicações de posição.

Orientações Curriculares

No segundo ano, os alunos devem localizar pessoas ou objetos no espaço, com base em diferentes pontos de referência e algumas indicações de posição. Há um aumento na complexidade da expectativa de aprendizagem para os alunos ditos normais

RAADI

O RAADI mantém a mesma expectativa apresentada nas Orientações Curriculares, incluindo a necessidade da ajuda do colega ou do professor.

3º ANO

M21 - Interpretar a localização de um objeto ou pessoa no espaço pela análise de maquetes, esboços, croquis.	**M21*** - Acompanhar em grupo a localização de um objeto ou pessoa no espaço pela análise de maquetes. esboços, croquis.

Orientações Curriculares

No terceiro ano, a exigência é maior para os alunos. A expectativa é que eles interpretem a localização de um objeto ou pessoa no espaço pela análise de maquetes, esboços, croquis. Ao trabalhar com maquetes, esboços e croquis e esperar que os alunos interpretem a localização de um objeto ou pessoa é possível verificar o trabalho com a geometria

RAADI

O RAADI modifica a expectativa de aprendizagem esperando que os alunos com deficiência intelectual acompanhem o grupo na localização de um objeto ou pessoa no espaço pela análise de maquetes, esboços, croquis. Não é esperado que eles interpretem a localização através destes materiais.

4º ANO

M17 - Identificar a posição de uma pessoa ou objeto num desenho apresentado em malha quadriculada.	**M17*** - Identificar a posição de uma pessoa ou objeto num desenho.

Orientações Curriculares

No quarto ano os alunos espera-se que os alunos tenham o domínio sobre a malha quadriculada, assim ele estarão identificando a posição de uma pessoa ou objeto num desenho apresentado neste espaço.

RAADI

O RAADI modifica a expectativa de aprendizagem quanto ao espaço que deve ser identificado a pessoa ou objeto. Não há o intuito que eles utilizem a malha quadriculada.

5º ANO

M17 -Descrever, interpretar e representar por meio de desenhos, a localização ou a movimentação de uma pessoa ou um objeto.	**M17** * - Representar, de forma dirigida, por meio de desenhos, a localização ou a movimentação de uma pessoa ou um objeto.

Orientações Curriculares

No quinto ano espera-se que os alunos descrevam, interpretem e representem por meio de desenhos a localização ou a movimentação de uma pessoa ou um objeto. Esta expectativa de aprendizagem reforça a necessidade de que seja trabalhada a percepção espacial através de habilidades visuais.

RAADI

O RAADI adapta a expectativa de aprendizagem modificando os verbos descrever e interpretar para representar. Também exige que esta expectativa seja alcançada de forma dirigida.

COMENTÁRIOS SOBRE A EXPLORAÇÃO DE ESPAÇO E FORMA NA ÁREA DE MATEMÁTICA

Ao trabalhar com este mesmo conteúdo em termos de espaço e forma, na área da Matemática, mesmo que de forma menos complexa do que para crianças não deficiente, expõe-se a criança com deficiência a representações simbólicas do espaço. Conforme Vygotsky (2008, p.62) “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela

linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural".

O movimento real do processo de desenvolvimento do pensamento infantil para Vygotsky não se realiza do individual para o socializado, mas do social para o individual. Conforme Vygotsky (2009, p.335) os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que surgem a partir do desenvolvimento cultural da criança cuja fonte são a colaboração e a aprendizagem. Assim, a fonte para o desenvolvimento dos conhecimentos científicos do aluno com deficiência intelectual é a aprendizagem escolar.

EXCERTO N. 8

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM – Ciências

Relação da natureza com os elementos cotidianos

Concepção de deficiência intelectual: Desenvolvimento/ Redução

1º ANO

C6 - Comparar e classificar diferentes objetos em relação a tamanho, textura, rigidez, cheiro, cor, temperatura, por meio de observação direta e utilizando os órgãos sensoriais (com segurança).	**C6 -** Comparar e classificar diferentes objetos em relação a tamanho, textura, rigidez, cheiro, cor, temperatura, por meio de observação direta e utilizando os órgãos sensoriais (com segurança).

Orientações Curriculares

No primeiro ano, na área de Ciências espera-se que os alunos comparem e classifiquem diferentes objetos em relação a tamanho, textura, rigidez, cheiro, cor, temperatura, por meio de observação direta e utilizando os órgãos sensoriais. A proposta é que os alunos experimente diferentes objetos, vivenciando de forma significativa ao sugerir que seja utilizado os órgãos sensoriais.

RAADI

O RAADI não modifica e nem adapta esta expectativa. Espera-se para os alunos com deficiência intelectual o mesmo que para os alunos ditos normais.

2º ANO

C6 – Reconhecer que uma alimentação inadequada pode levar a distúrbios como desnutrição e obesidade, comprometendo a saúde.	C6* - Perceber com ajuda que uma alimentação inadequada pode levar a prejuízos para a saúde.

Orientações Curriculares

No segundo ano, o intuito é que os alunos reconheçam que uma alimentação inadequada pode levar a distúrbios como desnutrição e obesidade, comprometendo a saúde.

RAADI

O RAADI modifica a expectativa de aprendizagem e espera que os alunos com deficiência percebam, com ajuda, que uma alimentação inadequada pode levar a um prejuízo para a saúde, conteúdo trabalhado de forma genérica.

3º ANO

C6 – Observar e comparar infiltrações da água em diferentes tipos de terrenos (asfalto, mato e solo descoberto), com inclinações variadas.	C6 - Observar infiltrações da água em diferentes tipos de terrenos (asfalto, mato e solo descoberto).

Orientações Curriculares

No terceiro ano espera-se que os alunos observem e comparem infiltrações de água em diferentes tipos de terrenos com inclinações variadas. O conteúdo deverá dar ênfase à investigação de problemas e situações que ocorrem na cidade como as enchentes, por exemplo, questões reais para serem pesquisadas e refletidas.

RAADI

O RAADI reduz a expectativa para a observação do fenômeno, sem esperar que esses alunos estabeleçam comparações entre eles.

4º ANO

C6 - Descrever os processos básicos da digestão para aproveitamento do alimento pelo corpo.	C6 - Descrever os processos básicos da digestão para aproveitamento do alimento pelo corpo.

Orientações Curriculares

No quarto ano espera-se que os alunos tenham o domínio do corpo e suas funções, assim espera-se que eles descrevam os processos básicos da digestão para aproveitamento do alimento pelo corpo.

RAADI

O RAADI apresenta a mesma expectativa de aprendizagem.

5º ANO

C6 – Identificar os principais equipamentos e aparelhos domésticos utilizados na comunicação e transmissão de informações e compará-los em termos de função, formas de utilização, transmissão ou recepção de sons e imagens.	C6* - Identificar os principais equipamentos e aparelhos domésticos utilizados na comunicação e transmissão de informações.

Orientações Curriculares

No quinto ano espera-se que os alunos identifiquem os principais equipamentos e aparelhos domésticos utilizados na comunicação e transmissão de informações e compará-los em termos de função, formas de utilização, transmissão ou recepção de sons e imagens. O uso da tecnologia é uma realidade que deve ser utilizada na escola como meio de trabalho pedagógico em todas as áreas do conhecimento.

RAADI

No quinto ano ocorre a redução nas expectativas de aprendizagem, na medida em que conteúdos mais complexos, como as comparações de função, formas de utilização, transmissão ou recepção de sons e imagens, esperadas para os não deficientes, são suprimidas.

COMENTÁRIOS SOBRE A RELAÇÃO DA NATUREZA E O COTIDIANO NA ÁREA DE CIÊNCIAS

Neste excerto na área de Ciências, verifica-se adaptações para os alunos com deficiência intelectual quanto aos apoios necessários para que alcancem as expectativas de aprendizagem como aqueles para os alunos ditos normais.

No entanto, reduz-se as possibilidades de incremento do pensamento na medida em que não se espera que os alunos com deficiência realizem comparações como os outros alunos, conforme recomenda Vygotsky (2009, p.334):

> A aprendizagem é boa quando está à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. É nisto que consiste o papel principal da

> aprendizagem no desenvolvimento. É isto que distingue a educação da criança do adestramento dos animais. É isto que distingue a educação da criança, cujo objetivo é o desenvolvimento multilateral da educação especializada, das habilidades técnicas como escrever à máquina, andar de bicicleta, etc., que não revelam nenhuma influência substancial sobre o desenvolvimento. A disciplina formal de cada matéria escolar é o campo em que se realiza essa influência substancial sobre o desenvolvimento. A disciplina formal de cada matéria escolar é o campo em que se realiza essa influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo.

Estabelecer limites e restringir os conhecimentos para os alunos com deficiência intelectual não constitui a aprendizagem como fator de incremento do desenvolvimento, mesmo com a colaboração e o apoio.

EXCERTO N. 9

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM – Geografia

Relação do espaço com situações do cotidiano

Concepção de deficiência intelectual: Desenvolvimento/ Lentidão

1º ANO

G5 - Observar e desenhar caminhos entre os diferentes locais da escola, da moradia e ambiente próximo.	G5 - Observar e desenhar caminhos entre os diferentes locais da escola, da moradia e ambiente próximo.

Orientações Curriculares

Nas expectativas de aprendizagem para o primeiro na área de Geografia, quanto ao tema Lugar onde vivemos espera-se que os alunos observem e desenhem caminhos entre os diferentes locais da escola, da moradia e ambiente próximo. Atingindo esta expectativa os alunos terão a percepção espacial do local aonde moram e convivem diariamente responsáveis nos processos socioambientais e culturais a que pertencem.

RAADI

O RAADI não modifica e nem adapta esta expectativa. Espera-se que os alunos com deficiência intelectual o mesmo que para os alunos ditos normais.

2º ANO

G5-Observar e desenhar objetos em diferentes posições: verticais (de cima para baixo), laterais, frontais.	G5 - Observar e desenhar objetos em diferentes posições: verticais (de cima para baixo), laterais, frontais.

Orientações Curriculares

No segundo ano o tema na área de Geografia muda para "Modo de Viver" e espera-se que os alunos observem e desenhem objetos em diferentes posições: verticais (de cima para baixo), laterais, frontais.

RAADI

O RAADI não modifica e nem adapta esta expectativa. Espera-se para os alunos com deficiência intelectual o mesmo que para os alunos ditos normais.

3º ANO

G5 – Identificar as mudanças que ocorrem nas plantas, nas árvores, nos jardins das praças e na temperatura diária ao longo do ano.	G5* - Perceber as mudanças que ocorrem nas plantas, nas árvores, nos jardins das praças e na temperatura diária ao longo do ano, mesmo que de forma dirigida.

Orientações Curriculares

No terceiro ano o tema na área de Geografia é "O que compartilhamos" e espera-se que os alunos identifiquem as mudanças que ocorrem nas plantas, nas árvores, nos jardins das praças e na temperatura diária ao longo do ano. Há uma complexidade maior ao refletir sobre o espaço em que vivem e convivem.

RAADI

O RAADI adapta a expectativa de aprendizagem modificando o verbo identificar pelo verbo perceber. Há uma facilitação no processo de reconhecimento do local aonde os alunos vivem e convivem.

4º ANO

G5 - Identificar os locais de comercialização dos produtos agrícolas (centrais de abastecimento, feiras livres, supermercados...)	G5 - Identificar os locais de comercialização dos produtos agrícolas (centrais de abastecimento, feiras livres, supermercados...)

Orientações Curriculares

No quarto ano o tema na área de Geografia é "O que e como produzimos/ como nos comunicamos" e espera-se que os alunos identifiquem os locais de comercialização dos produtos agrícolas, assim novamente está sendo trabalhado a percepção do local aonde vivem e como relacionam-se neste espaço.

RAADI

O RAADI não modifica e nem adapta esta expectativa. Espera-se para os alunos com deficiência intelectual o mesmo que para os alunos ditos normais.

5º ANO

G5 – Reconhecer nas propagandas sinais que as associam ao consumo.	G5* - Reconhecer nas propagandas aspectos de comunicação.

Orientações Curriculares

No quinto ano o tema na área de Geografia é "quem somos/ Viver na cidade de São Paulo" e espera-se que os alunos reconheçam nas propagandas sinais que as associam ao consumo.

RAADI

Espera-se que os alunos com deficiência intelectual no quinto ano reconheçam nas propagandas aspectos de comunicação.

COMENTÁRIOS SOBRE A EXPLORAÇÃO DE ESPAÇO E O COTIDIANO NA ÁREA DE GEOGRAFIA

Neste excerto na área de Geografia estão sendo aboradados temas que colocam os alunos em diferentes situações de vivências com espaços sociais, relacionando os diferentes aspectos da realidade com a natureza e a sociedade.

Verifica-se que somente no conteúdo do 3º ano está registrado que as atividades são as mesmas que as das Orientações, mas que podem ser efetivadas com apoio. Em todas as demais, as expectativas são exatamente as mesmas. Constata-se, portanto, que, em princípio, estas últimas podem ser desenvolvidas tanto com ou sem apoio, o que estaria mais próxima da perspectiva Vygotskyana de desenvolvimento cognitivo por exploração da zona de desenvolvimento proximal.

EXCERTO N. 10

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM – História

Relação do tempo histórico com situações do cotidiano

Concepção de deficiência intelectual: Desenvolvimento/ Redução

1º ANO

H3 - Perceber mudanças e permanênças nas atividades e hábitos envolvendo rotinas diárias, semanais e mensais (na casa, na escola, lazer...)	H3 - Perceber mudanças e permanências nas atividades e hábitos envolvendo rotinas diárias, semanais e mensais (na casa, na escola, lazer...)

Orientações Curriculares

No primeiro ano, na área de História espera-se que os alunos percebam mudanças e permanências nas atividades e hábitos envolvendo rotinas diárias, semanais e mensais.

RAADI

O RAADI não modifica e nem adapta esta expectativa. Espera-se para os alunos com deficiência intelectual o mesmo que para os alunos ditos normais.

2º ANO

H3 – Identificar as formas de convívio social compartilhadas nas brincadeiras e festas em diferentes tempos	H3* -Vivenciar as formas de convívio social compartilhadas nas brincadeiras e festas em diferentes tempos

Orientações Curriculares

No segundo ano, espera-se que os alunos identifiquem as formas de convívio social compartilhadas nas brincadeiras e festas em diferentes tempos.

RAADI

Há uma adaptação no currículo para os alunos com deficiência intelectual no segundo ano com a mudança do verbo identificar para vivenciar as formas. As situações de diferentes formas de convívio social que ocorrem nas festas junina, por exemplo devem ser trabalhadas com os alunos com DI sempre de forma concreta.

3º ANO

H3 – Identificar a diversidade de acontecimentos, envolvendo as vivências pessoais e coletivas na relação com a água.	H3* - Perceber, com ajuda e sob orientação direta, as vivências pessoais e coletivas na relação com a água.

Orientações Curriculares

No terceiro ano, espera-se que os alunos identifiquem a diversidade de acontecimentos, envolvendo as vivências pessoais e coletivas na relação com a água.

RAADI

Há uma adaptação no currículo para os alunos com deficiência intelectual no terceiro ano espera-se que eles percebam com ajuda e sob orientação direta, as vivências pessoais e coletivas na relação com a água.

4º ANO

H3 – Identificar a relação da cidade de São Paulo com outras localidades para produção e abastecimento de alimentos, e suas mudanças e permanências no tempo (feiras, supermercados, restaurantes, cantinas, formas de transporte das áreas agrícolas para a urbana – da carroça ao caminhão etc....)	H3* - Identificar a relação da cidade de São Paulo com outras localidades para produção e abastecimento de alimentos. (feiras, supermercados, restaurantes, cantinas, formas de transporte das áreas agrícolas para a urbana — da carroça ao caminhão etc....)

Orientações Curriculares

No quarto ano a expectativa de aprendizagem para os alunos é que façam a identificação da relação entre a cidade de São Paulo e os locais de produção e abastecimento de alimentos deve ser identificado pelos alunos, percebendo as mudanças e permanências no tempo. A complexidade sobre o que ocorre no tempo histórico é abordada com os alunos nesta área sempre diante da realidade vivida diariamente.

RAADI

No quarto ano a mudança nesta expectativa de aprendizagem está sobre a questão do tempo histórico. Esta percepção não é esperada para os alunos com deficiência intelectual

5º ANO

H3 – Conhecer relações entre histórias pessoais e das famílias usando fontes orais, escritas e iconográficas.	H3* - Conhecer relações entre histórias pessoais e das famílias através dos relatos na sala de aula.

Orientações Curriculares

No quinto ano, espera-se que os alunos conheçam as relações entre histórias pessoais e das famílias usando fontes orais, escritas e iconográficas.

RAADI

No quinto ano, espera-se que as relações entre histórias pessoais e das famílias ocorram através dos relatos na sala de aula.

COMENTÁRIOS SOBRE A EXPLORAÇÃO DO TEMPO HISTÓRICO NA ÁREA DE HISTÓRIA

Da mesma forma que o excerto anterior, se constatam poucas diferenças entre as Orientações e o RAADI: no terceiro ano a expectativa é de que as atividades sejam atingidas com apoio, no quarto suprime-se a expectativa de que sejam capazes de entender as mudanças e permanências no tempo e no quinto se reduz as fontes de informação somente para relatos na sala de aula.

Ou seja, aqui também verifica-se uma correspondência com a perspectiva vygotskiana da aprendizagem como fator de incremento do desenvolvimento.

Vygotsky (2001) ao abordar a questão do ensino de história para as crianças, faz uma crítica aos estudos de Piaget por acreditar que o pensamento infantil desconhece precisamente o que constitui o objetivo principal do ensino de história – o enfoque crítico e objetivo, a compreensão da interdependência, das relações e da estabilidade. O autor ao

fazer uma relação entre os conhecimentos espontâneos e os conhecimentos científicos coloca que os primeiros são importantes porque são precisamente aquilo que deve ser deslocado no processo de aprendizagem. Vygotsky (2001) coloca que:

> os conhecimentos científicos não são assimilados nem decorados pela criança, não são memorizados mas surgem e se constituem por meio de uma imensa tensão de toda a atividade do seu próprio pensamento (...) o desenvolvimento dos conceitos científicos deva revelar em toda a plenitude as peculiaridades dessa natureza ativa do pensamento infantil. (VYGOTSKY, 2001, p.260)

As expectativas de aprendizagem na área de História, para os alunos com deficiência intelectual apresentam a relação entre as vivências pessoais e aqueles passados durante a aula. A questão do tempo histórico é tratada de forma superficial, sem esperar que eles consigam perceber mudanças e permanências nas situações vivenciadas por eles.

Essas foram as análises as quais, a partir dos excertos indicados na pesquisa, expressaram as concepções presentes no documento sobre a expectativa de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual incluídos na sala de aula comum, que serão aprofundadas nas Considerações Finais apresentadas a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação teve como objetivo analisar as orientações contidas no Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – Ensino Fundamental I (SÃO PAULO, PMSP, 2008), cotejando-as com aquelas contidas nas Orientações Curriculares- Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental I (SÃO PAULO, SME, 2007).

O RAADI é considerado pela Secretaria Municipal de Educação como um instrumento inovador na área da Educação Especial por partir da premissa de que os alunos com deficiência intelectual, com adaptações adequadas, são capazes de aprender os conteúdos do currículo escolar se incluídos em escola regular.

A complexidade da inclusão escolar e a consequente formulação de expectativas de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual demanda mais pesquisas, estudos, reflexões e debates.

A pesquisa apresentada é aqui entendida como mais uma contribuição para o aprofundamento das análises já realizadas, razão pela qual, neste tópico final da tese, cabem algumas considerações, reforçando aspectos essenciais que envolveram a sua construção, assim como de formulações sínteses de seus principais achados,

Este trabalho surgiu como consequência da atividade profissional na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, quando tive oportunidade de vivenciar os processos de inclusão dos alunos com deficiência intelectual nas escolas municipais e entrar em contato com o documento norteador para o estabelecimento de expectativas de aprendizagem que essa Secretaria, em 2008, formulou para qualificar a inclusão desses alunos.

Por esse motivo, optou-se por investigar as concepções e proposições teórico-práticas do Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – Ensino Fundamental I – RAADI (SÃO PAULO, 2008) acerca do acesso ao currículo escolar pelo aluno com deficiência intelectual, por meio da investigação de proposições específicas dos diferentes componentes curriculares, procurando identificar quais as perspectivas teóricas sobre as possibilidades de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual essas proposições expressavam: se inatas e irreversíveis ou se passíveis de desenvolvimento e consequentemente se fixavam

predominantemente na relação entre aprendizagem e desenvolvimento ou nos resultados a serem esperados.

Segundo seus autores, a utilização das proposições formulada no documento em todas as escolas municipais exige estudo aprofundado das necessidades apresentadas pelos alunos com deficiência intelectual incluídos nas salas de aula comum, a partir de uma investigação sobre a história de nascimento, história da família, do desenvolvimento neuropsicomotor e as avaliações clínicas. Com base nos dados levantados, a instituição escolar deve realizar adequações específicas para que estes alunos tenham a possibilidade de acesso ao currículo escolar, aprofundando-se sobre suas possibilidades de aprendizagem.

Além disso, o documento propõe a verificação de um conjunto de exigências organizativas que devem estar no centro das ações diante da necessidade dos alunos com deficiência intelectual como a análise do número de alunos na classe em que o aluno será ou está matriculado, o suporte pedagógico especializado e a metodologia e didática do professor para que os alunos possam aprender.

Como o RAADI é uma proposta de adaptação curricular das Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental I (SÃO PAULO, SME, 2007), o foco da pesquisa consistiu no cotejamento detalhado em um conjunto de excertos dos componentes curriculares que o compõem sob os seguintes critérios: reversibilidade/ irreversibilidade das limitações dos alunos com deficiência intelectual; redução do conteúdo sugerido para os alunos considerados normais versus ampliação do repertório dos alunos com deficiência intelectual; e a centralidade das proposições nos processos de ensino/ aprendizagem ou em seus resultados quanto à adaptação curricular.

Tomou-se como base os estudos da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1997, 2000, 2001, 2005, 2007, 2008, 2009) quanto aos conceitos da deficiência intelectual, de zona de desenvolvimento proximal, processos de mediação e exploração da capacidade de abstração dos alunos com deficiência intelectual, não só por considerar que é a corrente teórica que mais se adequa à análise de processos de ensino-aprendizagem, mas, também, porque os autores da proposta afirmar ter sido este autor que serviu de base para a fundamentação teórica do RAADI.

Ora, se a corrente teórica utilizada considera que os alunos com deficiência intelectual têm condições de desenvolvimento de processos cognitivos abstratos, desde que o trabalho pedagógico não se fixe somente nas características negativas da deficiência, mas, sim, nas potencialidades que esses alunos possuem, nada mais justo do que verificar se as proposições do RAADI expressam os princípios da base teórica adotada.

Para tanto, foram selecionados excertos de expectativas de aprendizagem específicas dos seguintes componentes curriculares: Linguagem Escrita, Linguagem Oral, Matemática, Ciências, Geografia e História dos cinco anos escolares a que se destinam, por meio de quadros que colocam lado a lado as expectativas das Orientações Curriculares e do RAADI,

Abaixo de cada quadro anual, foi efetivado cotejamento das semelhanças e diferenças entre o conteúdo dos dois documentos e, ao final de cada excerto, procurou-se efetuar análise com base nas contribuições de Vygotsky.

Mediante esse procedimento foi possível reunir um conjunto de dados e de análises que, agora, merecem um aprofundamento.

Em primeiro lugar, cabe esclarecer que a elaboração e disseminação pela rede de ensino de documento de adaptação curricular para o ensino de alunos com deficiência intelectual incluídos no ensino regular constitui iniciativa que é um avanço no que se tem produzido de propostas desse tipo, na medida em que teve como base proposta curricular específica para a rede em geral.

Ainda sobre este aspecto, deve-se reconhecer que o documento formula expectativas, mas não propostas de atividades de sala de aula que, segundo consta, devem ser efetivadas pelos professores, mas que, de qualquer forma, é uma de suas limitações, na medida em que essa proposição não consegue responder ao grande desafio dos processos de inclusão escolar, que reside exatamente nos alunos com deficiências que envolvem processos cognitivos, que apresentam dificuldades exatamente no que a escola tem como finalidade básica, a incorporação, cada vez mais intensa, de processos de abstração, por meio do desenvolvimento dos conteúdos dos componentes curriculares.

Assim sendo, reconhecendo o valor da iniciativa, o intuito desta investigação foi o de, ao formular análises sobre o conteúdo de proposição qualificada de adaptação curricular para deficientes mentais, evidenciar, por meio de determinada concepção teórica, suas virtudes e limites, que podem contribuir para o aprimoramento de proposições futuras, sejam elas da própria Secretaria, como de qualquer rede de ensino, na medida em que a consideramos como expressão localizada de fenômeno mais geral.

Nesse sentido, consideramos que a primeira constatação que merece destaque refere-se à perspectiva, quase que única, de irreversibilidade das limitações dos alunos com deficiência intelectual contidas nas expectativas na área da linguagem escrita.

Embora tenhamos nos restringido a um pequeno número de excertos, pudemos verificar que, na maioria das formulações das expectativas de aprendizagem dessa área no RAADI, os conteúdos formulados se repetem nas cinco séries escolares, enquanto que nas Orientações Curriculares essas expectativas se tornam mais complexas, evidenciando a perspectiva de que esses últimos têm possibilidades de desenvolvimento de processos de abstração, mas os primeiros, não.

O mesmo não acontece com as expectativas da área da Linguagem Oral, que são muito semelhantes em quase todas as unidades, com as das Orientações Curriculares. Em muitas delas, exemplificada no excerto selecionado, embora não especifique os objetos ou temas contidos nessas últimas, também não reduz somente aos do primeiro ano. Ou seja, aqui, fica evidente que pode-se esperar que em algumas dessas especificações os alunos com deficiência intelectual possa responder a ela e, em outras, não.

Embora Oliveira (2015) tenha constatado, utilizando como parâmetro as formulações do RAADI, que os alunos com deficiência intelectual tenham apresentado dificuldade nos conteúdos referentes a Operações na área de Matemática, não se pode considerar, tal qual se verificou na Língua Escrita, que as formulações do documento tivessem induzido os docentes a uma perspectiva de irreversibilidade do potencial cognitivo desses sujeitos. Isto porque, embora a reiteração de conteúdos nas cinco séries tenha ocorrido algumas vezes, pode-se verificar que, em grande parte, elas expressam níveis crescentes de abstração, embora mais limitadas do que as dos alunos não deficientes.

Pode-se verificar, também, uma expectativa de abstração crescente nas áreas de Geografia, Ciências e História, com grande parte das expectativas de aprendizagem reproduzindo *ipsis literis* as das Orientações Curriculares. Ou seja, nessas áreas, em que boa parte do conteúdo vai se tornando progressivamente cada vez mais complexo e abstrato, as expectativas de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual são muito mais elevadas que as da Linguagem Escrita.

Como corolário de toda essa análise, verifica-se que a expectativa de baixa possibilidade de alunos com deficiência intelectual de progredirem do pensamento concreto para o abstrato se expressa de forma contundente no aprendizado da língua escrita.

Em outras palavras, se esses alunos conseguem desenvolver o pensamento abstrato nas outras áreas curriculares sem domínio da língua escrita, só podem expressar esse aprendizado por meio da linguagem oral. Sendo assim, verifica-se que as suas possíveis insuficiências cognitivas não impedem a incorporação de conteúdos cada vez mais complexos, mas, sim, de aquisição da escrita como forma de representação.

Então, mais do que um problema de ordem cognitiva dos alunos, parece que a baixa aprendizagem reside nos processos pedagógicos utilizados nesta área. Se nos reportarmos aos inúmeros trabalhos que têm evidenciado os baixos níveis de aprendizado da língua escrita pelos alunos não deficientes em razão da baixa qualidade do trabalho pedagógico, isto fica ainda mais evidente. [6]

Por fim, cabe um último comentário referente a todas as áreas, mas em especial das de Linguagem Escrita e Matemática, a respeito da constante reiteração de que as expectativas de apropriação do conteúdo pelos alunos com deficiência intelectual se concretizarão sempre com apoio.

Se é verdade que, em número considerável das expectativas, com exceção da Linguagem Escrita, não fica definido que ela deva ser alcançada com ou sem apoio, ficando, portanto, à cargo do professor, nas que são formuladas com esse adendo, não há qualquer indicação de que o caminho para sua real apropriação seria desenvolver

[6] A tese de doutorado de Andrade (2014) é exemplar nesse sentido, ao constatar número significativo de alunos que chegam analfabetos às series finais do ensino fundamental sem que os professores se deem conta, utilizando distintas estratégias para camuflarem essa insuficiência e porque se apoiam basicamente na linguagem oral.

processos de mediação que, ao longo do tempo, levassem à sua aquisição de forma autônoma, o que dispensaria o apoio.

Portanto, se a formulação de expectativa de aprendizagem de um determinado conteúdo escolar indica que ela só se concretizará com apoio do professor ou de colegas não deficientes, e não faz qualquer menção à possibilidade de responder sem esse apoio, isto contraria a base teórica que sustenta o RAADI, quanto à zona de desenvolvimento proximal em que "o que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã". (VYGOTSKY, 2009, p.129)

Enfim, reiteramos que, com a presente investigação, nossa pretensão foi a de contribuir, por meio de análise crítica de documento qualificado de adaptação curricular, para o aprofundamento das questões que envolvem o tão controverso e polêmico, porque altamente complexo, processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

AAMR – American Association on Mental Retardition. **Retardo Mental: definição, classificação e sistemas de apoio**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ANDRADE, Daiana Cristina de Andrade. **A escola de portas abertas e olhos fechados: situações de permanência desqualificada**. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Tese de Doutorado, 2014.

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo. Edições 70. 2011.

BRASIL. Lei n. 4.024 de 20/12/1961. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Diário Oficial da União, de 27 de dezembro de 1961.

BRASIL, Constituição (1988**). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF. Senado. 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Acolescente**. Lei 8.069/90, de 13 de Julho de 1990. Brasília: Senado Federal.1990.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996. Seção1, p.27833-27841.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF/ SEESP, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF/ SEESP, 1998.

BRASIL. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação**, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 17/2001, de 03 de julho de 2001. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: introdução**. Brasília. MEC, SEESP, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC. 2002.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: introdução**. Brasília. MEC, SEESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva. Direito à Diversidade**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 6.571/08. **Institui a política de financiamento e regulamenta a organização para o atendimento educacional especializado dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.04/09. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**, 2009.

BRASIL. **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. Brasília. MEC, SECADI, 2010.

BRASIL. **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Fascículo II – Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual**. Brasília. MEC, SECADI, 2010.

BRASIL. Ministério da **Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução** nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília. MEC, 2010 (2010b).

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n° 7.677, de 17 de dezembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado**, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm Acesso em 05/13.

BUENO, José Geraldo Silveira. **As Pesquisas e a Produção do Conhecimento em Educação Especial: As Investigações sobre Políticas de Educação Especial no Brasil.** Revista: Distúrbios da Comunicação. v.24, n.3. dez, 2012, p.285-297.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2ª ed. 2011.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas.** Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - EDUCAÇÃO .2011

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H.. **A política de educação especial no brasil (1991-2011): uma análise da produção do gt15 – educação especial da ANPED**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.105-124, Maio-Ago., 2011.

GLAT, Rosana (org**). Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro 7 Letras, 2007.

GLAT, Rosana, BLANCO; Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (org). **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro 7 Letras, 2007, p. 15 - 35.

GUIMARÃES, Carlos Eduardo. **A disciplina no processo ensino-aprendizagem. Revista Didática**. São Paulo: UNESP, nº 18, 1992, p. 33-39.

LARA, Patrícia Tanganelli. **Classificação de alunos no Ensino Fundamental: a imputação do fracasso ou sucesso a alunos do ciclo II**. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2008.

LOPES, Esther. **Adequação Curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual.** Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - EDUCAÇÃO. 2010.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções**. Cadernos CEDES, n. 36, p.13-20, 1995.

MARIN, Alda Junqueira. Em busca da compreensão sobre a Escola.In: BUENO, José Geraldo Silviera; KAZUMI, Munakata; chiozzini, Daniel Ferraz (org). **A escola como objeto de estudo: escola, desigualdades, diversidade**. 1ª Edição. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014, p. 61-84.

MILANEZ, Simone Ghedini Costa. Deficiência Intelectual: conchecimentos para uma prática educacional inclusiva. In: Oliveira, Anna A.S.; OMOTE, Sadao; GIROTO, Claudia Regina Mosca (org) **Inclução Escolar: As Contribuições da Educação Especial**. – São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Fundepe Editora, 2008, p.45-77.

MOSCARDINI, Saulo Fantato. **Trabalho Docente com alunos com deficiência intelectual em salas comuns e no atendimento educacional especializado: análise do processo inclusivo.** Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Araraquara - Educação Escolar , 2011.

OLIVEIRA, Anna Augusto Sampaio de. **Estudos Na Área Da Deficiência Intelectual: Avaliação Pedagógica, Aprendizagem E Currículo Escolar**. Tese. (Livre –docência em Educação Especial). Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho". UNESP, campus de Marília, 2015.

OLIVEIRA, Anna Augusto Sampaio de. Adequações curriculares na área de deficiência intelectual: algumas reflexões. In: Oliveira, Anna A.S., OMOTE, Sadao e GIROTO, Claudia Regina Mosca (org) **Inclução Escolar: As Contribuições da Educação Especial**. – São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Fundepe Editora, 2008, p.129-154.

OMOTE, S. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In.: OLIVEIRA, A. A. [et al.] (orgs.). **Inclusão Escolar: As Contribuições da Educação Especial.** São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008, p. 15-32.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PRIETO, Rosângela Gavioli e SOUZA, Sandra Zákia Lian. **Educação especial: o atendimento em salas de recursos na rede municipal de São Paulo**. Educação (UFSM), v. 32, p. 375-396, 2007.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Decreto n. 33.891. **SAPNE - Sala de Atendimento aos portadores de Necessidades Especiais. Política de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/Secretaria Municipal de Educação** . São Paulo: Diário Oficial do Município, 16 dez. 1993.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Decreto nº 45.652 de 23 de dezembro de 2004. Dá nova redação ao parágrafo único do artigo 7º do Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004, que estabelece as **Diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino**. Diário Oficial do Município, 18 de outubro de 2004.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 5718 de 17 de dezembro de 2004. **Dispõe sobre a regulamentação do Decreto 45.415, de 18/10/04, que estabelece diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino, e dá outras providências.** Diário Oficial do Município, 17 de dezembro de 2004.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Lei Municipal nº 14.600 de 27 de dezembro de 2007. **Dispõe sobre a Evolução Funcional e outros enquadramentos do quadro dos profissionais da Educação.** Diário Oficial do Município, 27 de dezembro de 2007.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares- Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – CICLO I**. 2007.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial sobre Avaliação de Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. 2007.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial sobre Avaliação de Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – Ensino Fundamental I.** 2008.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. **Educação: Fazer e Aprender na Cidade de São Paulo.** 2008b

SÃO PAULO (Município). Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial sobre Avaliação de Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual** – **Ensino Fundamental II**. 2012.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Portaria n. 2496, de 02 de abril de 2012. **Regulamenta as Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAIS.** Integrantes do Inciso II do Artigo 2º - Projeto Apoiar que compõe o Decreto nº 51.778 de 14/09/2012, que institui a Política de Educação Especial, do Programa Inclui, no Âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. São Paulo: Diário Oficial do Município, 02 de abril de 2012.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Programa Mais Educação São Paulo. Subsídios para sua implementação. Secretaria Municipal de Educação São Paulo: SME/ DOT, 2014.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de Defectología** – Obras Escogidas – tomo cinco. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VYGOTSKI, L. S. **Problemas del desarrollo de la psique** – Obras Escogidas – tomo três. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Problemas de Psicología General –** Obras Escogidas – tomo dois, Segunda edición, Moscú: Editorial Pedagógica, 2001.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: LEONTIEV, Alexis (et al) **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.**. São Paulo: Centauro, 2005, p.25-42.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 7ª ed., 2007.

VYGOTSKY, L.S**. Pensamento e Linguagem**. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L.S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** 1ª ed. Buenos Aires: Crítica, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009b.

ANEXOS

ANEXO 1

Gêneros e esferas apresentados nas Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem do Ensino Fundamento I (2007) em Língua Portuguesa

Modalidade escrita/oral	Esfera de circulação	Gêneros selecionados em cada ano do Ciclo I em atividades permanentes ou ocasionais				
		1º	2º	3º	4º	5º
	Cotidiana	Receita, lista, carta.	Regras de jogo, bilhete, lista, carta.	Bilhete, carta/ e-mail, receita.	Roteiro, mapa de localização, regras de jogo.	Regras de jogo, carta, e-mail.
	Escolar	Verbete de curiosidades, verbete de enciclopédia infantil.	Verbete de enciclopédia infantil, diagrama.	Verbete de curiosidades, artigo de divulgação científica.	Verbete de enciclopédia virtual, artigo de divulgação científica para crianças.	Verbete de enciclopédia, verbete de enciclopédia virtual.
	Jornalística	Manchete, notícia.	Notícia, legenda.	Manchete, entrevista, reportagem.	Notícia, reportagem.	Reportagem, entrevista.
	Literária (prosa)	Conto tradicional, conto acumulativo, literatura infantil.	Conto de repetição, conto acumulativo, literatura infantil.	Fábula, lenda, literatura infantil.	Lenda, mito, conto tradicional, literatura infanto-juvenil.	Fábula, conto tradicional, literatura infanto-juvenil.
	Literária (verso)	Cantiga, trava-língua, adivinha, trova.	Poema para crianças, parlenda, trava-língua, adivinha, trova.	Poema narrativo, cantiga tradicional, canção.	Poema, canções.	Cordel, canção.

Fonte: Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem do Ensino Fundamento I (SÃO PAULO, 2007, p.36).

Expectativas gerais de Aprendizagem quanto à leitura; à produção escrita; à análise e reflexão sobre a língua e a linguagem; à escuta/ produção oral; e ao sistema de escrita alfabética

Leitura

Expectativas gerais	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
P1 – Relacionar o gênero à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente.	P1, P8, P15, P22, P30	P1, P12, P22, P30, P42	P1, P13, P25, P36, P49	P1, P13, P26, P36, P51	P1, P16, P33, P50, P68
P2 – Ler textos ajustando o falado ao escrito ou apoiando-se na ilustração.	P24, P31	P43			
P3 – Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores / estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios.		P13, P31	P14, P26, P37, P50	P2, P14, P27, P37, P52	P6, P17, P34, P51, P69
P4 – Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto.	P10, P17	P2, P14, P32	P3, P15 P27, P38	P38	P2, P18, P35, P52
P5 – Estabelecer a relação entre a manchete e o corpo do texto.		P23			
P6 – Explicitar o assunto do texto.			P16	P3, P28	P36
P7 – Explicitar a idéia principal (O que o texto fala do assunto tratado?).					P22
P8 – Reconhecer os temas subjacentes às lendas e mitos (o Universo, o mundo, a vida).					P55
P9 – Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou de enciclopédia.		P3, P15, P24	P2, P17, P28 P39, P51	P4, P16, P29, P39, P53	P3, P19, P37, P53
P10 – Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto, o uso de palavras ou expressões de sentido figurado.		P33			P41, P70
P11 – Recuperar informações explícitas.	P2, P9, P16, P23	P4, P16, P25, P34	P29, P40	P5, P40	P4, P20, P38, P54
P12 – Localizar informações em gráficos, tabelas, mapas etc. que acompanham o texto.				P15	P5, P21
P13 – Relacionar pronomes ou expressões usadas como sinônimos a seu referente para estabelecer a coesão textual.				P6	P24, P40
P14 – Correlacionar causa e efeito, problema e solução, fato e opinião relativa ao fato narrado.				P30	P39
P15 – Levantar as idéias principais do texto para organizá-las em seqüência lógica.				P18	P23
P16 – Descrever personagens e identificar o ponto de vista do narrador, reconhecendo suas funções na narrativa.				P55	P56
P17 – Articular os episódios em seqüência temporal e caracterizar o espaço onde ocorrem os eventos narrados.		P35	P30, P42	P54	P57
P18 – Estabelecer relação entre a moral e o tema da fábula				P41	
P19 – Identificar o conflito gerador.			P41	P56	P58
P20 – Reconhecer os organizadores do verbete: ordem alfabética, numérica ou temporal.			P18	P17	
P21 – Estabelecer a seqüência temporal de episódios ou procedimentos.		P5, P35	P4, P30, P42		

Análise e reflexão sobre a língua e linguagem

Expectativas gerais	1ª ano	2ª ano	3ª ano	4ª ano	5º ano
P34 – Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos constitutivos da organização interna de um gênero.	P5, P20, P27, P35	P8, P19, P38, P47	P7, P21, P33, P45, P54	P9, P21, P33, P45, P59	P9, P27, P44, P61, P73
P35 – Reconhecer, em relação à finalidade e ao interlocutor, o nível de linguagem em uso: formal/informal.				P10	P47
P36 – Distinguir fala de personagem do enunciado do narrador para compreender alguns de seus usos.				P46	P62
P37 – Localizar palavras e expressões que marcam a progressão do tempo e as que estabelecem as relações de causalidade entre os acontecimentos relatados para compreender alguns de seus usos.		P39	P34, P46	P47	P45
P38 – Explorar o emprego de vocabulário técnico de acordo com o assunto tratado.					P29
P39 – Examinar o uso dos tempos verbais no eixo do presente.					P28
P40 – Identificar marcadores espaciais (dentro/fora, em cima/em-baixo, direita/esquerda etc.) para compreender alguns de seus usos.			P9		P11
P41 – Examinar o uso dos tempos verbais no eixo do pretérito.					P46, P64
P42 – Examinar o uso dos verbos do dizer para introduzir a fala das personagens.					P63
P43 – Examinar o uso das formas verbais no infinitivo ou no imperativo para executar as instruções.			P8		P10
P44 – Examinar o uso dos verbos de ação/deslocamento: seguir, virar, passar, contornar etc.					P13
P45 – Identificar marcadores temporais (depois, logo após, então, em seguida etc.) para compreender alguns de seus usos.					P12
P46 – Examinar o uso de numerais e de outras palavras que indicam quantidades e medidas.		P9			
P47 – Compreender a função dos numerais na orientação da subdivisão do tema.				P23	
P48 – Examinar o uso de recursos gráficos em determinado gênero.	P12	P28	P22	P22	
P49 – Examinar o uso de elementos paratextuais: box, gráficos, tabelas, infográficos.					P30
P50 – Analisar o efeito de sentido de comparações e metáforas.					P76
P51 – Observar o funcionamento do ritmo e da rima nos poemas para compreender alguns de seus usos.			P55	P60	P74
P52 – Relacionar o tratamento dado à sonoridade (aliteração) aos efeitos de sentido que provoca.					P75

Produção escrita

Expectativas gerais	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
P22 – Produzir texto levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, ditando-o ou escrevendo de acordo com a hipótese de escrita.	P3, P18	P6, P26			
P23 – Produzir texto levando em conta o gênero e o seu contexto de produção.			P19	P7, P19, P31	P7, P42, P71
P24 – Produzir novo texto a partir de modelo, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, ditando-o ao professor ou escrevendo de acordo com sua hipótese de escrita.	P25, P34	P17, P46	P52	P43, P57	
P25 – Retomar o texto para saber o que já foi escrito e o que ainda falta escrever na escrita de textos de memória.	P33	P45			
P26 – Escrever texto de memória levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, de acordo com sua hipótese de escrita.	P32				
P27 – Escrever texto de memória levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, ditando-o ao professor ou de acordo com sua hipótese de escrita.		P44			
P28 – Reescrever texto a partir de modelo, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, ditando-o ao professor ou escrevendo de acordo com a hipótese de escrita.		P36			
P29 – Reescrever texto a partir de modelo, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção.			P5, P31, P43	P42	P59
P30 – Nomear as partes da imagem que compõe o diagrama, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção.	P11				
P31 – Revisar o texto apoiado na leitura em voz alta do professor.	P4, P19, P26	P7, P18, P27, P37			
P32 – Revisar e editar o texto, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem			P6, P20, P32, P44, P53	P8, P20, P32, P44, P58	P8, P26, P43, P60, P72
P33 – Resumir artigo de divulgação científica.					P25

Escuta/produção oral

Expectativas gerais	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
P53 – Participar de situações de intercâmbio oral, formulando perguntas ou estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.	P7, P13	P11, P21	P12, P24	P12, P25	P15, P32, P49
P54 – Recontar textos de diferentes gêneros, apropriando-se das características do texto-fonte.	P29	P41	P48	P49	P66
P55 – Ouvir com atenção textos lidos ou contados, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.	P28	P40	P47	P48	P65
P56 – Dar recados e esclarecer eventuais dúvidas do interlocutor.	P6				
P57 – Cantar cantigas de roda.		P49			
P58 – Recitar ou ler textos.	P36		P56	P61	P77
P59 – Ouvir cantigas e memorizá-las para poder cantar.		P48			
P60 – Preparar roteiro para realizar entrevista.				P34	
P61 – Descrever itinerário, ajustando-o ao gênero, aos propósitos, ao destinatário e ao contexto de circulação previsto.					P14
P62 – Dramatizar textos.				P50	P67
P63 – Explicar e ouvir com atenção instruções e assuntos pesquisados em diferentes fontes.	P14	P10, P20	P10, P23		
P64 – Expor assuntos pesquisados, apoiando-se em ilustração ou pequeno esquema.				P24	P31
P65 – Apreciar poemas lidos ou recitados.			P57	P62	P78
P66 – Relatar experiências vividas, respeitando a seqüência temporal e causal.				P11	
P67 – Relatar acontecimentos, respeitando a seqüência temporal e causal.					P48
P68 – Comentar notícias veiculadas em diferentes mídias, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.	P21	P29	P35		
P69 – Reconhecer e assumir os papéis do entrevistador (abre e fecha, faz perguntas, pede a palavra do outro, introduz novos assuntos, re-orienta a interação) e do entrevistado (responde e fornece as informações pedidas).				P35	
P70 – Compreender instruções orais para executar ações pertinentes.	P37	P50	P11		

Sistema de escrita alfabética

Expectativas gerais	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
P71 – Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas.	P38				
P72 – Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	P39	P51			
P73 – Escrever seu próprio nome e utilizá-lo como referência para escrever outras palavras, construindo a correspondências letra/som.	P40	P52			
P74 – Conhecer as representações das letras no alfabeto de imprensa maiúsculo (para ler e escrever).	P41				
P75 – Conhecer as representações das letras no alfabeto de imprensa maiúsculo (para ler e escrever) e no de imprensa minúsculo (para ler).		P53			
P76 – Localizar palavras em textos conhecidos.	P42	P54			
P77 – Escrever controlando a produção pela hipótese silábica, com ou sem valor sonoro convencional.	P43				
P78 – Compreender o sistema de escrita alfabética, isto é, estabelecer relações entre fonemas e letras, ainda que com problemas na representação dos dígrafos e dos encontros consonantais.		P55			

Padrões de escrita

Expectativas gerais	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
P79 – Conhecer as representações das letras no alfabeto de imprensa maiúsculo (para ler e escrever), no de imprensa minúsculo (para ler) e no cursivo (para ler e escrever).			P58		
P80 – Segmentar o texto em palavras.			P59	P63	
P81 – Empregar letra maiúscula em nomes próprios.			P61		
P82 – Segmentar corretamente a palavra na passagem de uma linha para outra.				P64	
P83 – Segmentar o texto em parágrafos em razão das restrições impostas pelos gêneros.				P66	P79
P84 – Pontuar corretamente final de frases, usando inicial maiúscula.			P60	P65	
P85 – Pontuar corretamente os elementos de uma enumeração.				P67	P80
P86 – Empregar a vírgula para isolar inversões e intercalações no interior das frases.					P81
P87 – Pontuar corretamente passagens de discurso direto em vista das restrições impostas pelos gêneros.				P68	P82
P88 – Grafar sílabas cuja estrutura seja diferente de consoante e vogal, tais como as que contêm ditongos, dígrafos e encontros consonantais.			P64	P72	
P89 – Reduzir os erros por interferência da fala em final de palavras.			P62	P69	
P90 – Representar as marcas de nasalidade.			P63	P70	
P91 – Respeitar as regularidades morfológicas.				P73	P84
P92 – Respeitar as regularidades contextuais.				P71	P83
P93 – Escrever corretamente palavras de uso freqüente.				P74	
P94 – Acentuar palavras de uso comum.				P75	
P95 – Acentuar corretamente as palavras em razão da oposição entre oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.					P85
P96 – Aplicar a regra geral de concordância verbal e nominal.			P65	P76	P86
P97 – Formatar graficamente o texto.				P77	P87

Fonte: Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem do Ensino Fundamento I (SÃO PAULO, 2007, p.37 à 41).

Quadros das Expectativas de Aprendizagem para o 1º Ano do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa conforme as Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem - Ciclo I

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

LÍNGUA PORTUGUESA

Quadro-síntese dos gêneros indicados para o 1º ano	
Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais	Receita, lista, carta, verbete de curiosidades, verbete de enciclopédia infantil, manchete, notícia, conto tradicional, conto acumulativo, literatura infantil, cantiga, trava-língua, adivinha, trova.
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos	Bilhete/recado; diagrama/explicação; legenda/comentário de notícia; conto de repetição; parlenda/regras de jogos e brincadeiras.

Quadro 1 - Esfera cotidiana

Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais		Receita, lista, carta.
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Esfera cotidiana Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Bilhete	**Leitura** **P1** Relacionar o bilhete à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. P2 Recuperar informações explícitas. **Produção escrita** **P3** Produzir bilhete levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, ditando-o ao professor. P4 Revisar o bilhete apoiado na leitura em voz alta do professor. **Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem** **P5** Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos constitutivos da organização interna do bilhete: data, horário, nome do destinatário, fórmula de entrada, corpo de texto, fórmula de despedida, indicação de remetente.
Modalidade oral	Esfera cotidiana Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Recado	**Escuta/produção oral** **P6** Dar recados e esclarecer eventuais dúvidas do interlocutor. **P7** Participar de situações de intercâmbio oral, formulando perguntas.

Quadro 2 - Esfera escolar

Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais		Verbete de curiosidades, verbete de enciclopédia infantil.
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos		**Expectativas de aprendizagem**
Modalidade escrita	Esfera escolar Gêneros focalizados em seqüências didáticas/ projetos: Diagrama1 (lista para nomear as partes de uma ilustração técnica ou os elementos de uma classe representados visualmente)	**Leitura** **P8** Relacionar o diagrama à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. **P9** Recuperar informações explícitas. **P10** Estabelecer relação entre o título e o texto ou entre as imagens (foto e ilustrações) e o texto lido em voz alta pelo professor. **Produção escrita** **P11** Nomear as partes da imagem que compõe o diagrama, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção. **Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem** **P12** Examinar o uso de recursos gráficos no diagrama: imagem, setas, subtítulos.
Modalidade oral	Esfera escolar Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Explicação oral	**Escuta/Produção oral** **P13** Participar de situações de intercâmbio oral, formulando perguntas. **P14** Explicar e ouvir com atenção instruções para operar objetos, máquinas, brinquedos.

Quadro 3 - Esfera jornalística

Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais		Manchete, notícia.
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos		**Expectativas de aprendizagem**
Modalidade escrita	Esfera jornalística Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Legenda	**Leitura** **P15** Relacionar a legenda à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente . P16 Recuperar informações explícitas. **P17** Estabelecer relação entre a imagem (foto e ilustrações) e o texto lido em voz alta pelo professor. **Produção escrita** **P18** Produzir legenda para foto levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, ditando-a ao professor ou escrevendo de acordo com a hipótese de escrita. **P19** Revisar a legenda apoiado na leitura em voz alta do professor. **Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem** **P20** Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos constitutivos da organização interna de uma legenda: caráter breve do texto
Modalidade oral	Esfera jornalística Gêneros focalizados em seqüências didáticas/ projetos: Comentário de notícia	**Escuta/produção oral** **P21** Comentar notícias veiculadas no jornal, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.

Quadro 4 - Esfera literária (prosa)

<table>
<tr><td colspan="2">Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais</td><td>Conto tradicional, conto acumulativo, literatura infantil.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos</td><td>Expectativas de aprendizagem</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Modalidade escrita</td><td rowspan="3">Esfera literária
Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos:
Conto de repetição</td><td>Leitura
P22 Relacionar o conto de repetição à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente.
P23 Recuperar informações explícitas.
P24 Ler contos de repetição ajustando o falado ao escrito ou apoiando-se na ilustração.</td></tr>
<tr><td>Produção escrita
P25 Produzir novo conto de repetição a partir de decalque de modelo, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, ditando-o ao professor ou escrevendo de acordo com a hipótese de escrita
P26 Revisar o conto de repetição apoiado na leitura em voz alta do professor.</td></tr>
<tr><td>Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem
P27 Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos constitutivos da organização interna de um conto de repetição: repetição de seqüências, localizando os elementos que variam e os que permanecem.</td></tr>
<tr><td>Modalidade oral</td><td>Esfera literária
Gênero selecionado:
Conto de repetição</td><td>Escuta/produção oral
P28 Ouvir com atenção contos de repetição lidos ou contados, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.
P29 Recontar contos de repetição, apropriando-se das características do texto-fonte.</td></tr>
</table>

Quadro 5 - Esfera literária (verso)

Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais		Cantiga, trava-língua, adivinha, trova.
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos		**Expectativas de aprendizagem**
Modalidade escrita	**Esfera literária Gêneros focalizados em seqüências didáticas/ projetos: Parlenda**	**Leitura** **P30** Relacionar a parlenda à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. P31 Ler parlendas ajustando o falado ao escrito. **Produção escrita** **P32** Escrever parlenda de memória levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, de acordo com sua hipótese de escrita. P33 Retomar o texto para saber o que já foi escrito e o que ainda falta escrever na escrita de textos de memória. **P34** Produzir novo parlenda a partir de modelo, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, ditando-o ao professor ou escrevendo de acordo com a hipótese de escrita. **Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem** **P35** Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos constitutivos da organização interna de uma parlenda: a disposição em versos, a repetição de palavras, a repetição de estruturas de frases na construção dos versos, as rimas.
Modalidade oral	**Esfera literária Gêneros focalizados em seqüências didáticas/ projetos: Parlenda/regras de jogos e brincadeiras**	**Escuta/produção oral** **P36** Recitar parlenda. **P37** Compreender instruções orais para poder participar de jogos e brincadeiras.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA – 1° ANO	
P38	**Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas.**
P39	Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.
P40	Escrever seu próprio nome e utilizá-lo como referência para escrever outras palavras, construindo a correspondências letra/som.
P41	Conhecer as representações das letras no alfabeto de imprensa maiúsculo (para ler e escrever).
P42	Localizar palavras em textos conhecidos.
P43	Escrever controlando a produção pela hipótese silábica, com ou sem valor sonoro convencional.

Fonte: Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem do Ensino Fundamento I (SÃO PAULO, 2007, p.42 à 46).

Expectativas de Aprendizagem na área de Matemática

PRIMEIRO ANO		
Explorando contextos do cotidiano, de outras áreas de conhecimento e da própria Matemática, por meio de práticas que podem articular-se em projetos, seqüências didáticas, atividades rotineiras e atividades ocasionais, para cada um dos blocos temáticos, espera-se que o estudante possa:		
Números	**M01**	Reconhecer a utilização de números no seu contexto diário.
	M02	Formular hipóteses sobre escritas numéricas relativas a números familiares, como a idade, o número da casa etc.
	M03	Identificar escritas numéricas relativas a números freqüentes, como os dias do mês, o ano etc.
	M04	Formular hipóteses sobre a leitura e escrita de números freqüentes no seu contexto doméstico.
	M05	Realizar a contagem de objetos (em coleções móveis ou fixas) pelo uso da seqüência numérica (oral).
	M06	Fazer contagens orais em escala ascendente (do menor para o maior) e descendente (do maior para o menor), contando de um em um.
	M07	Construir procedimentos como formar pares e agrupar, para facilitar a contagem e a comparação entre duas coleções.
	M08	Construir procedimentos para comparar a quantidade de objetos de duas coleções, identificando a que tem mais, a que tem menos, ou se têm a mesma quantidade.
	M09	Produzir escritas numéricas de números familiares e freqüentes pela identificação de regularidades.
Operações	**M10**	Indicar o número que será obtido se duas coleções de objetos forem reunidas (situações-problema de "compor/juntar").
	M11	Indicar o número que será obtido se forem acrescentados objetos a uma coleção dada.
	M12	Indicar o número que será obtido se forem retirados objetos de uma coleção dada.
	M13	Indicar o número de objetos que é preciso acrescentar a uma coleção, para que ela tenha tantos elementos quantos os de outra coleção dada (situações-problema de "transformar/acrescentar").
	M14	Compor uma coleção com duas ou três vezes mais objetos que outra coleção dada
	M15	Organizar os objetos de uma coleção em partes com o mesmo número de objetos em situações em que isso for possível.
Espaço e forma	**M16**	Identificar pontos de referência para indicar sua localização na sala de aula.
	M17	Indicar oralmente a posição onde se encontra no espaço escolar e representá-la por meio de desenhos.
	M18	Indicar oralmente o caminho para se movimentar no espaço escolar e chegar a um determinado local da escola e representar a trajetória, por meio de desenhos.
	M19	Fazer a leitura de croquis simples que indiquem a posição de um objeto ou pessoa.
	M20	Fazer a leitura de croquis simples que indiquem a movimentação de um objeto ou pessoa.
	M21	Identificar semelhanças e diferenças entre as formas dos objetos de seu cotidiano
	M22	Identificar nos objetos de seu cotidiano superfícies planas e arredondadas.
	M23	Representar objetos do seu cotidiano, por meio de desenhos.
	M24	Montar e desmontar embalagens e identificar as peças que deve utilizar para remontá-las.
Grandezas e medidas	**M25**	Identificar dias da semana, explorando o calendário.
	M26	Identificar os meses do ano, explorando o calendário.
	M27	Antecipar, recordar e descrever oralmente seqüências de acontecimentos referentes ao período de um dia.
	M28	Construir estratégias para medir comprimentos, massas e capacidades de vasilhames, sem uso de unidades de medidas convencionais
	M29	Realizar estimativas que envolvam medidas (por exemplo: quantos passos é preciso dar para chegar a um determinado local, quantos copos de água são necessários para encher um recipiente).
Tratamento da informação	**M30**	Preencher fichas de identificação com dados numéricos pessoais, como idade, altura, número de irmãos, peso etc
	M31	Criar registros pessoais (como desenhos, códigos) para comunicação das informações coletadas ou obtidas (resultados de um jogo, aniversários dos amigos, comunicação de hora e local de uma reunião etc).
	M32	Registrar em tabelas simples suas observações (sobre condições do tempo, eventos da semana, por exemplo).

Fonte: Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem do Ensino Fundamento I (SÃO PAULO, 2007, p.71 a 75).

Temas propostos para a área de Natureza e Sociedade

1º ano	LUGAR ONDE VIVEMOS	Espaços de vivência da criança. Locais, objetos, seres humanos e outros seres vivos no cotidiano doméstico e social nas suas relações de semelhanças e diferenças.
2º ano	MODOS DE VIVER	Modos de vida no cotidiano doméstico e social: grupos de pertencimento, horários e rotinas; alimentação e saúde; hábitos e contextos culturais. Modos de vida animal e vegetal; relação das crianças e adultos com animais e plantas.
3º ano	O QUE COMPARTILHAMOS	Objetos, costumes, normas, serviços, espaços públicos e recursos naturais
4º ano	O QUE E COMO PRODUZIMOS	Produção, circulação e conservação de objetos e bens agrícolas, artesanais e industriais.
	COMO NOS COMUNICAMOS	Formas e meios de comunicação em diferentes épocas e culturas.
5º ano	QUEM SOMOS	Construção de identidades sociais e culturais e comparações e transformações do ser humano do ponto de vista biológico.
	VIVER NA CIDADE DE SÃO PAULO	Ambientes e modos de vida na cidade ao longo das diferentes épocas.

Fonte: Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem do Ensino Fundamento I (SÃO PAULO, 2007, p.78).

Quadros com os conteúdos na área de Natureza e Sociedade.

1º ano – Lugar onde vivemos

Conteúdos	Ciências	Geografia	História
Mudanças e permanências nos lugares e tempos vividos: rotinas, medição e marcadores de tempo cronológico.		X	X
Vínculos espaciais: localização e referências.		X	
Identificação, organização e relações entre seres, objetos e fenômenos dos mundos natural e cultural, segundo diferentes critérios.	X	X	X
Noções de espaço e de lugar (próximos e distantes) e transformações nas paisagens próximas.	X	X	
Noções de sujeito histórico: indivíduos, família, grupo, classe e outros.			X
Comportamentos de segurança, prevenção a acidentes e preservação da vida e do ambiente.	X		

2º ano – Modos de viver

Conteúdos	Ciências	Geografia	História
Hábitos cotidianos da cultura doméstica e social próxima: horários rotineiros de diferentes atividades, higiene pessoal e da casa.	X	X	X
Hábitos culturais: brincadeiras, jogos e tradições, festas sociais, religiosas, datas e feriados locais e nacionais;		X	X
Modo de viver no cotidiano da sala de aula ao longo do ano.		X	X
Deslocamento e localizações: sala de aula, escola, cidade.	X	X	
Percepção do ambiente por meio de órgãos sensoriais nos seres humanos e em outros animais.	X		
Percepção do ambiente na leitura das paisagens.	X	X	
Alimentação e cuidados com a saúde: diversidade, formas adequadas de cuidado com a alimentação e a saúde, higiene da comida.	X		
Hábitos de alimentação na comunidade e em diferentes culturas.	X	X	X
Modos de vida de animais e plantas conhecidas: ciclos de vida, semelhanças e diferenças de estruturas, alimentação.	X		

3º ano – O que compartilhamos

Conteúdos	Ciências	Geografia	História
Tempo e clima	X	X	X
Diferentes usos da água no passado e no presente	X	X	X
Água para consumo, distribuição residencial e formação de esgoto	X	X	X
Objetos observáveis no céu diurno e noturno	X	X	X
Importância da luz, do calor e do ar para a vida	X	X	
Relações entre os recursos naturais e os ambientes	X	X	X
Espaços públicos e privados no bairro e na cidade		X	X

4º ano – O que e como produzimos

Conteúdos	Ciências	Geografia	História
Produção e circulação de alimentos do cotidiano: sujeitos envolvidos, formas atuais e passadas em diferentes culturas	X	X	X
Agricultura e indústrias alimentícias: processos de produção, de circulação e conservação hoje e no passado	X	X	X
Composição dos alimentos, funções nutritivas e digestão; alimentação adequada e manutenção da saúde	X		
Produção de objetos industriais e artesanais: identificação das semelhanças e diferenças; processos de transformação, sujeitos e culturas envolvidos	X	X	X
Relações de trabalho escravo e livre na produção agrícola, artesanal e industrial		X	X
Organização e construção do espaço doméstico e público: preservação do patrimônio da cultura material		X	X
Ferramentas, materiais e equipamentos na produção de diferentes objetos	X		X
Produção de resíduos sólidos (lixo) a partir do consumo de alimentos e de outros produtos utilizados em casa, na escola e na cidade hoje e no passado	X	X	X
Formas de consumo consciente, de redução do lixo e de reutilização de materiais e de objetos	X	X	

4º ano – Como nos comunicamos

Conteúdos	Ciências	Geografia	História
Como se relacionam e se comunicam as pessoas em diferentes épocas e culturas na cidade e no campo, no País e em outros lugares do mundo.	X	X	X
Os códigos e as linguagens em diferentes épocas e culturas.	X	X	X
Várias formas de registro como comunicação de dados, conhecimentos, localização espacial e preservação da memória.	X	X	X
Os meios de comunicação familiares e sociais em diferentes épocas: processos e instrumentos (rádio, TV, telefone, jornal, revista, computador...)	X	X	X
Comunicação entre meio urbano e rural.		X	X

5º ano – Quem somos

Conteúdos	Ciências	Geografia	História
Nosso corpo: relação entre saúde física, mental e emocional no desenvolvimento e, em particular, na puberdade com seus aspectos reprodutivos.	X		
História de vida: fatos relacionados à saúde individual no passado e no presente	X	X	X
Manutenção da saúde individual e coletiva para prevenir doenças (autocuidado e cuidados coletivos)	X	X	X
Histórias das famílias e comunidades na cidade de São Paulo		X	X
População de São Paulo e a diversidade em sua composição.		X	X
Formação da população de São Paulo e diferenças sociais e culturais.		X	X
A população paulistana no período da Independência e no século XX		X	X
Principais características da população brasileira		X	X

5º ano – Viver na Cidade de São Paulo

Conteúdos	Ciências	Geografia	História
Retratos da cidade e paisagens urbanas.		X	X
Localização e organização geográfica da cidade		X	X
Histórias e memórias da cidade e dos bairros		X	X
Ambientes e modos de vida na cidade ao longo de diferentes épocas.	X	X	X
O clima e as áreas verdes	X	X	X
Industrialização, comércio e serviços hoje e no passado.		X	X
As organizações políticas de São Paulo e do País em diferentes épocas		X	X
Organização dos espaços urbano e rural: semelhanças e diferenças		X	X
O crescimento da cidade e os desafios: trânsito, violência, desemprego, poluição do ar, escassez de água, excedente de lixo e saneamento básico	X	X	X

Fonte: Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem do Ensino Fundamento I (SÃO PAULO, 2007, p.79 a 81).

Expectativas de Aprendizagem para o 1º Ano do Ensino Fundamental nas áreas de Ciências, Geografia e História

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
NATUREZA E SOCIEDADE

TEMA: Lugar onde vivemos		
Ciências	**Geografia**	**História**
C1 -Identificar no ambiente próximo (sala de aula, escola, casa) diferentes elementos, tanto do mundo natural como construídos pelo ser humano.	G1-Localizar no espaço a posição do corpo e de outros objetos, reconhecendo noções de posicionamento (frente, atrás, entre, perto, longe) e lateralidade (esquerda, direita).	H1-Relacionar lugares e tempos vividos no cotidiano (na casa, escola, ruas, parques...) com rotinas, medições e marcadores de tempo cronológico para apreender noções de tempo vivido no presente
C2 – Observar, identificar e classificar no ambiente próximo diferentes tipos de animais e plantas que ali habitam ou fragmentos deles como: sementes, folhas, frutos, penas, pêlos, esqueletos.	G2 – Identificar as diferenças e as semelhanças nas paisagens nos lugares de vivência da criança (moradia, escola e rua);	H2 – Distinguir medições e marcadores de tempo cronológico (manhã, tarde, noite, hora, dias da semana, dias e meses...) nas suas vivências cotidianas.
C3 – Estabelecer semelhanças e diferenças entre o ser humano e outros animais.	G3 – Observar as semelhanças e as diferenças nos elementos naturais e construídos das paisagens do cotidiano;	H3 – Perceber mudanças e permanências nas atividades e hábitos envolvendo rotinas diárias, semanais e mensais (na casa, na escola, lazer...)
C4-Observar a natureza, valorizando cuidados necessários para a preservação da água limpa, dos animais e das plantas.	G4 – Reconhecer elementos naturais e construídos, a partir da observação de ilustração.	H4 – Identificar acontecimentos diferentes e cotidianos da sala de aula.
C5 – Observar e identificar no ambiente próximo variados materiais, equipamentos, objetos e produtos industrializados, reconhecendo diferentes funções, usos e localização.	G5 – Observar e desenhar caminhos entre os diferentes locais da escola, da moradia e ambiente próximo	H5 – Identificar os sujeitos (pessoas, famílias, grupos...) envolvidos nos diferentes tipos de acontecimentos cotidianos (familiares, escolares, sociais...)
C6 – Comparar e classificar diferentes objetos em relação a tamanho, textura, rigidez, cheiro, cor, temperatura, por meio de observação direta e utilizando os órgãos sensoriais (com segurança).	G6 – Observar, identificar e classificar objetos presentes no cotidiano em relação a tamanho, forma e cor para iniciar a construção da noção de proporção e de legenda.	H6 – Reconhecer diferentes tipos de grupo de convivência (por nome, idade, sexo e pertencimento – família, escola, sala de aula, profissão, local de nascimento...)
C7 – Identificar e valorizar comportamentos de segurança, prevenção de acidentes e conservação no uso de objetos, como faca, tesoura, vidros, latas, pregos – relacionados às suas características	G7 – Localizar pontos de referência (praça, padaria, parque, escola, casa) em caminhos costumeiros, comparando as distâncias entre eles.	H7 – Reconhecer as diferenças e semelhanças do grupo da sala de aula : idades, acordos e desacordos entre pessoas e grupos no desencadear dos acontecimentos vividos.
C8 – Identificar os perigos de inalar, pôr na boca, ingerir e manipular alguns produtos de uso doméstico como álcool, água sanitária, inseticidas, perfumes e outros materiais tóxicos, valorizando atitudes seguras.		H8 – Construir uma forma de marcar (p. ex. linha do tempo) com os acontecimentos vividos pela classe (história da sala de aula) ao final do período letivo.
C9 – Valorizar atitudes de higiene para a prevenção da saúde individual e dos grupos a que pertencem (sala de aula, escola e casa).		

Fonte: Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem do Ensino Fundamento I (SÃO PAULO, 2007, p.88).

Expectativas de Aprendizagem nas áreas de Artes e Ed. Física do 1º Ano

1º ANO DO CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL

Percepção
1. Reconhecer nos seres, objetos e paisagens naturais e artificiais, características expressivas das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, textura, luz, movimento etc.) e características expressivas das artes musicais (som, silêncio, ruído etc.).
2. Perceber a possibilidade de criar diversos gestos a partir de diferentes sons produzidos pelo próprio corpo, pelo corpo de outros seres, por objetos e paisagens naturais e artificiais e por instrumentos musicais.
3. Perceber a possibilidade de imitar expressões faciais, gestos e sons produzidos por diferentes pessoas e animais.
4. Perceber a possibilidade de inventar expressões faciais, gestos, vocalizações e sons a partir de idéias, sentimentos e sensações.
Experimentação
5. Nas brincadeiras, agir "como se", imitando e criando expressões faciais, gestos, posturas, vocalizações e sons, intencionalmente.
6. Explorar espaços a fim de perceber os sons ambientes (vozes, corpos e materiais sonoros), associando-os à fonte sonora.
7. Conhecer e experimentar as possibilidades do corpo na dança: impulsionar, flexionar, contrair, elevar, alongar, relaxar etc., identificando-as em diferentes modalidades de dança.
8. Acompanhar diferentes ritmos com o corpo (intenso – moderado – lento), explorando todos os planos de ação do movimento (alto, médio, baixo), elaborando e explicando diversas interpretações diante de variados timbres de sons.
9. Experimentar, selecionar e utilizar diversos suportes (papéis, tecidos, madeiras, pedras, barro etc.), materiais (lápis, giz, canetas, carvão, tintas, pincéis, espátulas etc.) e técnicas artísticas (desenho, pintura, colagem, gravura, relevo, móbile, escultura, fotografia, videografia, etc.) a fim de utilizá-los com adequação.
10. Adotar posturas de cuidado e respeito pelo outro durante a vivência das brincadeiras e danças.
Criação/produção
11. Criar brinquedos com materiais recicláveis (cartões, caixas, tubos, madeiras etc.) e não reciclável (legumes, frutas, doces etc.).
12. Criar manifestações e produções das artes visuais a partir de estímulos diversos (tais como a ação, a emoção, a observação de modelos naturais e artificiais, a apreciação de obras de arte).
13. Desenhar com uma ou mais linhas de base, trabalhando figura e fundo, criando deformações nas figuras e utilizando a cor de forma expressiva, com a sua marca pessoal.
14. Criar e produzir materiais sonoros e instrumentos musicais com sucata.
15. Criar diferentes gestos a partir das danças vivenciadas, compreendendo a possibilidade de transformação da expressão corporal.
16. Elaborar pequenas coreografias (solo ou pequenos grupos) que expressem sentimentos e sensações (medo, coragem, amor, raiva etc.), identificando-os em ações pessoais ou de outras pessoas e animais e o contexto do fenômeno escolhido.
17. Planejar, executar e finalizar trabalhos artísticos, brincadeiras e danças a contento, cuidando dos materiais e da limpeza do ambiente de trabalho.

Comunicação/representação
18. Explicar e demonstrar corporalmente as brincadeiras vivenciadas no contexto familiar.
19. Recriar (reconstruir a seu modo) brinquedos pertencentes ao seu patrimônio cultural familiar.
20. Tocar e cantar músicas e canções pertencentes ao seu patrimônio cultural familiar.
21. Expressar corporalmente diferentes composições musicais, identificando a intenção do gesto elaborado.
22. Individualmente e em grupo, representar corporal e oralmente diferentes contos e histórias pertencentes ao seu patrimônio cultural familiar.
23. Recriar (representar a seu modo) as manifestações e produções das artes visuais apreciadas.
24. Representar, por meio de manifestações e produções das artes visuais, o que percebeu, compreendeu e sentiu em relação às temáticas investigadas.
25. Adaptar as manifestações e produções culturais vivenciadas no contexto familiar às condições do grupo, espaço e materiais.
26. Posicionar-se quanto às modificações sugeridas pelos colegas às manifestações e produções culturais tematizadas, identificando vantagens e desvantagens e criando novas possibilidades.
27. Após a vivência, argumentar buscando solucionar as dificuldades pessoais decorrentes.
Análise/interpretação
28. Descrever aquilo que vê e ouve em manifestações e produções culturais.
29. Identificar as principais características das brincadeiras vivenciadas (nome de artefatos, movimentos, regras, forma de organização, quantidade de participantes etc.).
30. Identificar as principais características dos brinquedos apreciados (nome, forma, cor, textura, volume, movimentos possíveis etc.).
31. Identificar as principais características das músicas e canções apreciadas (título, autor, intérprete e elementos formais, tais como som, silêncio e ruído).
32. Identificar as principais características das danças apreciadas e vivenciadas (forma de organização, ritmos, nome da dança etc.).
33. Identificar as principais características das manifestações e produções das artes visuais apreciadas (título, autor e elementos formais, tais como ponto, linha, forma, cor e textura).
34. Reconhecer a relação que existe entre o ritmo das músicas e canções e as danças vivenciadas no contexto familiar.
35. Reconhecer semelhanças e diferenças entre as manifestações e produções culturais apresentadas pelos colegas e aquelas pertencentes ao seu patrimônio cultural familiar.
36. Descrever oralmente as sensações e sentimentos (tristeza, alegria, frustração, dor, cansaço, euforia, tédio etc.), advindos da vivência e/ou da apreciação das manifestações e produções culturais.
37. Explicitar oralmente o sentido que deu às vivências e às manifestações e produções culturais apreciadas.
Reflexão/pesquisa
38. Compreender que os produtores das manifestações e produções culturais investigadas são agentes sociais de diferentes épocas e culturas, conhecendo aspectos de suas vidas e alguns de seus trabalhos.
39. Compreender que as manifestações e produções artísticas e manifestações corporais fazem parte do patrimônio cultural das pessoas, logo, da humanidade, conhecendo alguns de seus aspectos culturais (história, festejos, rituais etc.) e valorizando a sua preservação.
40. Participar ativamente de visitas a espaços de divulgação cultural (centros comunitários, teatros, casas de espetáculos, festas, museus, galerias de arte, centros culturais etc.) promovidos pela escola.
Registro
41. Elaborar registro acerca das manifestações estudadas e organizar cronologicamente as etapas e produções dos processos vivenciados, em forma de relato oral ou outro (desenho, ilustração, escrita, fotografia etc.).
42. Elaborar registro sobre a sua participação em visitas a espaços de divulgação cultural (centros comunitários, teatros, casas de espetáculo, festas, museus, galerias de arte, centros culturais etc.) promovidas pela escola e em sua vivência pessoal, identificando sua ação e modos de comportamento diante das manifestações e produções culturais desses espaços.

Crítica/autocrítica	
43.	Entender-se enquanto apreciador e produtor de manifestações culturais, valorizando a importância de sua participação nos contextos estudados (escola e família).
44.	Opinar acerca de suas preferências e escolhas com relação às brincadeiras (formas de organização, regras, movimentos), às danças (coreografias, vestimentas, artefatos, ritmos), às músicas e canções (temáticas, estilos e timbres de voz, instrumentos musicais e materiais sonoros) e às manifestações e produções das artes visuais (temáticas, estilos, técnicas, suportes e materiais).
45.	Valorizar por meio de relatos orais ou diversas formas de registro o seu patrimônio cultural e o do colega, a sua produção, a dos colegas, a coletiva e a dos artistas (amadores e profissionais) investigados.
46.	Respeitar, mediante os combinados da classe, o direito de expressão dos colegas, compreendendo a importância da expressão pessoal para a construção coletiva.

Fonte: Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem do Ensino Fundamento I (SÃO PAULO, 2007, p.103 a 117).

Modalidades organizativas que o professor deve fazer uso conforme as Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem do Ensino Fundamental I.

	ATIVIDADES SEQÜENCIADAS	ATIVIDADES PERMANENTES	PROJETOS	ATIVIDADES OCASIONAIS
O que são	São situações didáticas articuladas, que possuem uma seqüência de realização cujo principal critério é o nível de dificuldade – há uma progressão de desafios que devem ser enfrentados pelos alunos para que construam um determinado conhecimento.	São situações didáticas propostas com regularidade, cujo objetivo é constituir atitudes, desenvolver hábitos etc. Por exemplo: para ampliar o repertório de estratégias de cálculo mental é preciso participar sistematicamente de situações em que esse conteúdo está em jogo.	São situações didáticas que se articulam em razão de um objetivo (situação-problema) e de um produto final. Contextualizam as atividades e podem ser interdisciplinares.	São situações ocasionais em que algum conteúdo significativo é trabalhado sem que tenha relação direta com o que está sendo desenvolvido nas outras atividades ou projetos, ou situações de sistematização de algum conhecimento estudado em outras atividades ou projetos.
Características	Funcionam de forma parecida com os projetos e podem integrá-los, mas o produto final é apenas uma atividade de sistematização/ fechamento.	A marca principal dessas situações é a regularidade e, por isso, possibilita contato intenso com um tipo de conteúdo/ assunto.	Ter uma finalidade compartilhada por todos os envolvidos, que se expressa na realização de um produto final, cuja construção desencadeou o projeto.	Tratam de conteúdos significativos, ainda que não façam parte do currículo da série, ou sistematizam conhecimentos estudados.
Tempo de duração	Variável.	Repetem-se de forma sistemática e previsível – semanal, quinzenal ou mensalmente.	Depende dos objetivos propostos – podem ser dias ou meses. Quando de longa duração, os projetos permitem o planejamento de suas etapas e a distribuição do tempo com os alunos.	Variável, mas normalmente trata-se de uma atividade única.

Fonte: Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem do Ensino Fundamento I (SÃO PAULO, 2007, p.121).

Atividades de Leitura

• **Leitura compartilhada** Na leitura compartilhada, o professor lê um texto com a classe e, durante a atividade, os alunos acompanham essa leitura tendo cópias desse texto em mãos. O professor questiona os estudantes sobre as pistas lingüísticas que dão sustentação aos sentidos atribuídos. A estratégia favorece a formação de leitores, sendo indicada principalmente para o tratamento de textos que se distanciam do nível de autonomia dos alunos.
• **Leitura em voz alta pelo professor** São atividades realizadas pelo professor, como a leitura de livros em capítulos, que possibilitam o acesso a textos longos (e às vezes difíceis) que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantar o estudante, mas que, talvez, sozinho não o fizesse. Ler para crianças é uma prática importante para despertar nelas a curiosidade e a imaginação, como também para estimulá-las a refletir sobre temas complexos da experiência humana. Essa prática, se regular, faz com que os estudantes construam um repertório de textos, aprendendo como funciona a linguagem que se usa para escrever.
• **Leitura autônoma** Envolve a prática de leitura em que o estudante, de preferência silenciosamente, lê textos sem a mediação do professor. Tais situações são importantes, pois a criança aumenta a confiança que tem em si enquanto leitor, encorajando-se para aceitar desafios mais complexos. Além disso, a leitura autônoma é uma situação didática que considera condições de uso da leitura aproximando-se da prática de leitores proficientes.

Fonte: Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem do Ensino Fundamento I (SÃO PAULO, 2007, p.125).

Referencial sobre Avaliação de Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual

– RAADI –

Escola:_____

Nome do aluno:_____

Professor: _____

Equipe Avaliadora:_____

Data: _____

1 - INSTITUIÇÃO ESCOLAR ANÁLISE DA NECESSIDADE DE ADEQUAÇÕES ESPECÍFICAS		
Diálogo em horários coletivos para estudo de caso específico.		
I - Conhecimento prévio sobre o aluno		
Aspectos conhecidos pela escola	O que a escola precisa saber	Informantes
Outras informações a serem coletadas:		
II - Definição das necessidades específicas do aluno: recursos materiais e humanos		
Recursos existentes na escola	Recursos a serem providenciados	
Planejamento para a aquisição dos recursos necessários:		
III - Definição do cronograma das ações		
Informações complementares	Aquisição dos recursos	

Fonte: RAADI (SÃO PAULO, 2008, p. 56).

2 - A AÇÃO PEDAGÓGICA: ANÁLISE DO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM	
Diálogo em horários coletivos para estudo de caso específico.	
I - A sala de aula	
Aspectos facilitadores para o aluno	Aspectos críticos para o aluno
II - Os recursos de ensino e aprendizagem	
Aspectos facilitadores para o aluno	Aspectos a serem modificados
III - As estratégias metodológicas	
Aspectos facilitadores para o aluno	Aspectos a serem observados

Fonte: RAADI (SÃO PAULO, 2008, p. 58).

3 - O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM		
3.1 - ÁREAS DO DESENVOLVIMENTO		
Diálogo em horários coletivos para estudo de caso específico.		
I - Percepção		
1 - Percepção Visual		
1ª avaliação	2ª avaliação	3ª avaliação
2 - Percepção Auditiva		
1ª avaliação	2ª avaliação	3ª avaliação
3 - Percepção Espacial Geral		
1ª avaliação	2ª avaliação	3ª avaliação
II – Motricidade		
1 - Esquema Corporal		
1ª avaliação	2ª avaliação	3ª avaliação
2 - Coordenação grafo-manual		
1ª avaliação	2ª avaliação	3ª avaliação

Fonte: RAADI (SÃO PAULO, 2008, p. 60).

III - Desenvolvimento Verbal		
1 - Compreensão Verbal		
1ª avaliação	2ª avaliação	3ª avaliação
2 - Raciocínio Verbal		
1ª avaliação	2ª avaliação	3ª avaliação
3 - Fluência Verbal		
1ª avaliação	2ª avaliação	3ª avaliação
IV - Áreas Mnemônicas		
1 - Memória Visual		
1ª avaliação	2ª avaliação	3ª avaliação
2 - Memória Verbal e Numérica		
1ª avaliação	2ª avaliação	3ª avaliação
V - Desenvolvimento socio-emocional		
1ª avaliação	2ª avaliação	3ª avaliação

Fonte: RAADI (SÃO PAULO, 2008, p. 61).

IV - ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
Percepção
Experimentação
Criação/produção
Comunicação/representação
Crítica/autocrítica

Fonte: RAADI (SÃO PAULO, 2008, p. 84)

Referencial sobre Avaliação de Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual

- RAADI –

Escola: _____

Nome do aluno: _____

Professor do aluno: _____

Equipe Avaliadora: _____

Data: _____

RELATÓRIO PEDAGÓGICO DESCRITIVO
1-INSTITUIÇÃO ESCOLAR
ANÁLISE DA NECESSIDADE DE ADEQUAÇÕES ESPECÍFICAS
2- A AÇÃO PEDAGÓGICA:
ANÁLISE DO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM
3- O ALUNO COM DEFICIENCIA INTELECTUAL:
ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM
I- LINGUA PORTUGUESA
II - MATEMÁTICA
III – NATUREZA E SOCIEDADE

Fonte: RAADI (SÃO PAULO, 2008, p. 85)

I - LÍNGUA PORTUGUESA				
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL				
LEITURA				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
P1* - Relacionar o gênero à situação concreta. Por exemplo: receita, bilhete, conto, notícia, gibi e música.				
P2* - Ler textos de seu cotidiano de maneira hipotética apoiando-se na ilustração.				
P3 - Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores, estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios.				
P* - Compreender placas, sinais de instrução e logotipos dispostos nos espaços públicos de seu cotidiano.				
P4 - Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto.				
P5* - Estabelecer a relação entre a manchete de notícia, título da história, título do gibi e o corpo do texto.				
P* - Conhecer os suportes textuais mais frequentes na vida cotidiana: jornais, revistas, panfletos, gibis, livros de literatura infantil.				
P* - Realizar leitura hipotética, acompanhando a leitura do professor ou colegas com postura de leitura: folheando portador de texto da esquerda para direita e acompanhando texto com o dedo.				
P* - Ler hipotéticamente para os colegas, a partir do sentido das ilustrações.				
P9* - Inferir o sentido de palavras a partir do contexto e com orientações específicas.				
P11* - Recuperar informações explícitas mesmo que através de desenho, imagens ou relato oral.				
P17* - Reconhecer o espaço onde ocorrem os eventos narrados: se a história ocorre no campo, na cidade, na escola, no jardim, etc.				
P* - Reconhecer alguns organizadores de leitura: sentido das ilustrações, de palavras-chaves e marcas tipográficas				
P21* - Observar, com apoio do professor ou colega mais experiente, a sequência temporal de episódios ou procedimentos.				
PRODUÇÃO ESCRITA				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
P22* - Participar da produção de texto mesmo que oralmente, levando em conta o gênero(receita, bilhete, lista, gibi), registrando de acordo com a hipótese de escrita, ou com a ajuda do escriba.				
P24* - Registrar o texto produzido (receita, bilhete, lista) a partir da produção coletiva e com base no texto produzido, mesmo que não fielmente.				

Fonte: RAADI (SÃO PAULO, 2008, p. 86)

P25* - Revisar o texto apoiado no professor ou parceiro para saber o que já foi escrito e o que ainda falta escrever na escrita de textos: lista, legenda, bilhete, notícia				
P27* - Escrever texto de memória (verso, canção conhecida), de acordo com sua hipótese de escrita, mesmo que inicial ou figurativa, ou com ajuda do escriba				
P28* - Re-escrever texto a partir de modelo (verso, canção conhecida), de acordo com sua hipótese de escrita, mesmo que inicial ou figurativa, ou com ajuda do escriba.				
P31* - Revisar o texto apoiado na leitura em voz alta do professor, com o apoio do modelo ou apoio direto do colega.				
P* - Apresentar postura de escrita, apoiando o material de escrita com uma das mãos e segurando o lápis com dedos polegar e indicador, realizando traços da direita para a esquerda.				
ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA E A LINGUAGEM				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
P34* - Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos constitutivos (data, horário, nome, imagens, setas, títulos, subtítulos, ingredientes) da organização interna de um gênero (bilhete, lista, receita, notícia, trova).				
P37* - Observar de forma dirigida expressões que marcam a progressão do tempo e as que estabelecem as relações de causalidade entre os acontecimentos relatados num texto: história, quadrinhas, contos e canções.				
P46* - Observar de forma dirigida o uso de numerais em receitas que indicam quantidades e medidas.				
P48* - Observar de forma dirigida o uso de recursos gráficos em determinado gênero: tamanho ou estilo da fonte e posição na página				
ESCUTA - PRODUÇÃO ORAL				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
P53* - Participar de situações de intercâmbio oral e rodas de conversas nas diferentes situações de aula.				
P54* - Recontar textos de diferentes gêneros, com o apoio do professor, colega ou figuras, percebendo as características do texto-fonte.				
P55* - Ouvir com atenção textos lidos ou contados, apresentar postura de escuta: olhar para o leitor, dirigir o olhar para as figuras, etc.				
P57 - Cantar cantigas de roda.				
P* - Recitar parlendas, versos, adivinha, trova, conhecidas e memorizadas.				
P59 - Ouvir cantigas e memorizá-las para poder cantar.				
P63*- Ouvir com atenção instruções e assuntos pesquisados em diferentes fontes, participar da busca de temas específicos, mesmo que através de figuras.				
P68* - Participar de comentários sobre notícias veiculadas em diferentes mídias, próprias do seu cotidiano: televisão, rádio, jornal local, etc.				

Fonte: RAADI (SÃO PAULO, 2008, p. 87)

P70 - Compreender instruções orais para executar ações pertinentes.				
SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
P72* - Reconhecer as letras do alfabeto.				
P73* - Escrever seu próprio nome.				
P75* - Conhecer as representações das letras no alfabeto de imprensa maiúsculo (para ler e escrever) e no de impressa minúscula.				
P76* - Localizar palavras significativas em textos conhecidos.				
P77* - Escrever individualmente com base em sua hipótese de escrita.				
P* - Usar a escrita para escrever listas, recados, bilhetes, nomes, com base em sua hipótese de escrita.				
P* - Estabelecer relações entre logotipos e escrita convencional das palavras conhecidas, por exemplo: palavras contidas em rótulos de achocolatado, refrigerantes, bolachas e balas.				
Observações complementares:				
Descrição/Síntese da área de Língua Portuguesa:				

LEGENDA
RS – realiza satisfatoriamente
RP – realiza parcialmente
CA – realiza com ajuda
NAG – conteúdo não apresentado ao grupo
NAA – conteúdo não apresentado ao aluno
NR – não realiza

Fonte: RAADI (SÃO PAULO, 2008, p. 88)

II - MATEMÁTICA				
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL				
NÚMERO				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
M01* - Utilizar, com ajuda, números na quantidades de elementos de uma coleção.				
M02* - Utilizar, com ajuda, números para expressar a ordem dos elementos de uma coleção ou seqüência.				
M03* - Reconhecer, com ajuda, a utilização de números para identificar linhas de ônibus, telefones, placas de carros e registros de identidade.				
M04* - Observar e vivenciar em grupos a utilização de diferentes estratégias para quantificar elementos de uma coleção: contagem, formação de pares, agrupamentos e estimativas.				
M05* - Participar em grupo de contagem em escalas ascendente e descendente de um em um, de dois em dois, de cinco em cinco, de dez em dez etc.				
M07* - Produzir escritas numéricas através de modelos, operando até dez.				
M08* - Utilizar a calculadora, com ajuda, para produzir escritas de números simples que são ditados.				
OPERAÇÕES				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
M09* - Participar em grupo da solução de situações-problema, compreendendo alguns dos significados da adição. Atuar com suporte direto: material concreto e orientação direta do professor ou do colega.				
M10* - Participar em grupo de situações-problema de adição, para constituição de um repertório a ser utilizado no cálculo.				
M11* - Utilizar, de forma dirigida, a decomposição das escritas numéricas para a realização de cálculos, que envolvem a adição.				

Fonte: RAADI (SÃO PAULO, 2008, p. 89)

M12* - Participar em grupo da solução de situações-problema, compreendendo alguns dos significados da subtração. Atuar com suporte direto: material concreto e orientação direta do professor ou do colega.				
M13* - Participar em grupo de situações-problema de subtração, para constituição de um repertório a ser utilizado no cálculo.				
M14* - Utilizar, de forma dirigida, a decomposição das escritas numéricas para a realização de cálculos, que envolvem a subtração.				
M15* - Iniciar a utilização de sinais convencionais (+, -, =) na escrita de operações de adição e subtração.				
M16* - Participar em grupo de situações-problema de multiplicação , para constituição de um repertório a ser utilizado no cálculo.				
M17* - Participar em grupo de situações-problema de divisão, para constituição de um repertório a ser utilizado no cálculo.				
M* - Relacionar número a quantidade simples, com ajuda direta do professor ou colega mais experiente.				
M* Realizar operações aditivas com materiais concretos, operando com unidade de dezena com ajuda direta do professor.				
M* - Realizar operações de subtração com materiais concretos, operando com unidade de dezena e com ajuda direta do professor.				
M* - Realizar operações de multiplicação com materiais concretos, operando com unidade de dezena com ajuda direta do professor.				
M* - Realizar operações de divisão com materiais concretos, operando com unidade de dezena e com ajuda direta do professor.				
ESPAÇOS E FORMAS				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre

Fonte: RAADI (SÃO PAULO, 2008, p. 90)

M18* - Localizar, com ajuda do colega ou professor, pessoas ou objetos no espaço, com base em diferentes pontos de referência e algumas indicações de posição.				
M19* - Identificar, com ajuda do professor ou do colega, a movimentação de pessoas ou objetos no espaço, com base em diferentes pontos de referência e algumas indicações de direção e sentido.				
M20* - Observar e reconhecer, de forma dirigida, figuras geométricas presentes em elementos naturais e nos objetos criados pelo homem.				
M21* - Demonstrar reconhecer semelhanças e diferenças entre figuras geométricas.				
GRANDEZAS E MEDIDAS				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
M24* - Identificar, de forma dirigida, algumas unidades de tempo (dia, semana, hoje, ontem, amanhã).				
M25* - Experienciar, de forma dirigida, o uso de instrumentos de medida conhecidos: fita métrica, balança, recipientes de um litro, etc.				
M26* - Experienciar, de forma dirigida, situações que envolvam a grandeza comprimento.				
M27* - Experienciar, de forma dirigida, situações que envolvam a grandeza capacidade.				
M28* - Experienciar, de forma dirigida, situações que envolvam a grandeza massa.				
M29* - Experienciar, de forma dirigida, situações-problema que envolvam a grandeza "temperatura".				
M* - Apresentar o sistema monetário e as diferenças entre cédulas e moedas.				
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
M30* - Fazer registros, com ajuda, para comunicação de idade e número de irmãos.				
M31* - Participar em grupo da leitura de informações apresentadas em tabelas simples.				

M32* - Participar em grupo da leitura de informações apresentadas por gráficos de colunas.				
M33* - Realizar, de forma dirigida, a localização de dados em folhetos de compra e de propaganda.				
M34* - Participar em grupo da organização de tabelas simples para registrar observações realizadas de idade, número de irmãos, peso de animais etc., (experienciação).				
Observações complementares:				
Descrição/Síntese da área de Matemática:				

LEGENDA
RS – realiza satisfatoriamente
RP – realiza parcialmente
CA – realiza com ajuda
NAG – conteúdo não apresentado ao grupo
NAA – conteúdo não apresentado ao aluno
NR – não realiza

Fonte: RAADI (SÃO PAULO, 2008, p. 91, 92)

III - NATUREZA E SOCIEDADE				
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL				
TEMA: Modos de viver				
CIÊNCIAS				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
CI* - Reconhecer cuidados com a higiene em diferentes lugares de vivência .				
C2 - Identificar responsabilidades para a manutenção do ambiente saudável em locais de uso individual e coletivo.				
C3* - Observar, sob orientação direta, sinais vitais no próprio corpo, como batimento cardíaco, respiração pulmonar, temperatura e movimentos reflexos para a promoção da saúde e o autocuidado.				
C4* - Perceber a importância da vida aos elementos do ambiente, como água, ar, alimentação, calor e luz solar.				
C5* - Vivenciar e perceber diferentes tipos de alimentos, sua adequação e necessidade para o desenvolvimento do corpo e manutenção da saúde, incluindo informações de culturas diversas.				
C6* - Perceber com ajuda que uma alimentação inadequada pode levar a prejuízos para a saúde.				
C7* - Comparar, com ajuda, diferentes modos de alimentação, locomoção e reprodução entre os seres vivos.				
C8 - Reconhecer a importância dos órgãos sensoriais dos seres vivos na percepção do ambiente onde vivem e seu papel na interação com os outros.				
C9* - Diferenciar, com ajuda, comportamentos dos animais (procurar comida, procriar, fazer abrigos) daqueles exclusivamente humanos (ter amigos, conversar, namorar, desenhar, escrever, produzir alimento e cozinhar, viver em famílias, construir cidades).				
GEOGRAFIA				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
G1* - Perceber e registrar com ajuda, os percursos diários, entre a casa e a escola.				

Fonte: RAADI (SÃO PAULO, 2008, p. 93)

G2* - Localizar, com ajuda, nos desenhos dos trajetos, informações como pontos de referência de seu bairro.				
G3* - Elaborar maquete, em grupo e com ajuda direta, que represente os lugares de vivência, como sala de aula, escola, moradia, ruas, destacando os pontos de referência.				
G4* Desenvolver através de vivências e orientações diretas, noções de localização espacial (dentro e fora, ao lado, entre), e orientação (esquerdo e direito).				
G5 - Observar e desenhar objetos em diferentes posições: verticais (de cima para baixo), laterais e frontais.				
G6 - Identificar os recursos da natureza (madeira, areia, argila, brita) na construção e produção da moradia.				
G7* - Reconhecer através de vivências e orientações diretas, as mudanças que ocorrem no tempo durante o dia, observando nuvens, chuva e alterações na temperatura.				
G8* - Identificar através de vivências e orientações diretas, as mudanças que ocorrem nas plantas, nas árvores, nos jardins das praças e na temperatura diária ao longo do ano.				
G9* - Identificar, com ajuda, os deslocamentos realizados para transportar alimentos perecíveis e não-pereciveis.				
G10 - Identificar e elaborar em grupo e com ajuda, mapa com os locais de origem dos alimentos e onde são comercializados.				
G11- Reconhecer com orientação do professor, os lugares onde se compram alimentos e suas características, e se são industrializados ou naturais.				
HISTÓRIA				
Expectativas gerais	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
H1* - Utilizar em atividades de grupo e com ajuda dos colegas, medições e marcadores de tempo cronológico nas suas relações com acontecimentos vividos para apreender noções de tempo vivido.				
H2* - Identificar, com ajuda do grupo, algumas normas culturais relacionadas a cuidados pessoais e os do grupo de convívio sobre higiene				
H3* - Vivenciar as formas de convívio social compartilhadas nas brincadeiras e festas em diferentes tempos.				
H4* - Marcar, através de orientação do professor, os diferentes momentos da vida doméstica e da classe no que se refere as festas, brincadeiras e jogos, utilizando marcadores de tempo.				

Fonte: RAADI (SÃO PAULO, 2008, p. 94)

H5* - Reconhecer mudanças e permanências em hábitos culturais vividos no decorrer de determinado tempo (semana, mês).				
H6* - Desenvolver noções entre hábitos alimentares e cuidados com a saúde com medições de tempo (hora das refeições e de higiene, formas de convivência nas refeições).				
H7 - Reconhecer mudanças e permanências nos hábitos alimentares e de cuidados com a saúde (comparação com os costumes dos avós e de outros tempos).				
H8 - Identificar alimentos cotidianos e as rotinas alimentares diárias e em situações especiais - festas e comemorações.				
H9 - Identificar hábitos alimentares da comunidade e de outras localidades e culturas (sociedades indígenas), em diferentes ocasiões: cotidianas e festivas.				
H10* - Identificar e diferenciar objetos utilizados no preparo, consumo, produção e conservação de alimentos, em seus hábitos alimentares cotidianos.				
H14 - Reconhecer mudanças e permanências dos acontecimentos ao longo do ano.				
Observações complementares:				
Descrição/Síntese da área de Natureza e Sociedade:				

LEGENDA
RS – realiza satisfatoriamente
RP – realiza parcialmente
CA – realiza com ajuda
NAG – conteúdo não apresentado ao grupo
NAA – conteúdo não apresentado ao aluno
NR – não realiza

Fonte: RAADI (SÃO PAULO, 2008, p. 95)

IV - ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
Percepção
Experimentação
Criação/produção
Comunicação/representação
Crítica/autocrítica

Fonte: RAADI (SÃO PAULO, 2008, p. 96)

ANEXO 2

Cotejamento dos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo quanto às Expectativas de Aprendizagem: RAADI e Orientações Curriculares

AREAS CURRICULARES

I- LINGUA PORTUGUESA

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O *1º ANO* DO ENSINO FUNDAMENTAL

LEITURA – Expectativas Gerais

Orientações Curriculares	RAADI
Quadro-síntese dos gêneros indicados para o 1º ano **Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais:** Receita, lista, carta, verbete de curiosidades, verbete de enciclopédia infantil, manchete, notícia, conto tradicional, conto acumulativo, literatura infantil, cantiga, trava-língua, adivinha, trova. **Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos:** Bilhete/recado; diagrama/explicação; legenda/comentário de notícia; conto de repetição; parlenda/regras de jogos e brincadeiras.	
P1 - Relacionar o gênero à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente – **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 1º Ano** P1 – Relacionar o bilhte à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente (Esfera cotidiana – Receita, lista, carta). P8 – Relacioanr o diagrama à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente (Esfera escolar – verbetes de curiosidade, verbete de enciclopédia infantil). P15 – Relacionar a legenda à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente (Esfera Jornalística – manchete, notícia). P 22 – Relacionar o conto de repetição à situação comunicativa e ao suporte em que circula	P1* - Relacionar o gênero à situação concreta. Por exemplo: receita, bilhete, conto, notícia, gibi, música.

originalmente (Esfera literária (prosa) – conto tradicional, conto acumulativo, literatura infantil). P 30 – Relacionar a parlenda à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente (Esfera literária (verso) – cantiga, trava-língua, adivinha, trova).	
P2 - Ler textos ajustando o falado ao escrito ou apoiando-se na ilustração. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 1º Ano** P 24 – Ler contos de repetição ajustando o falado ao escrito ou apoiando-se na ilustração(Esfera literária (prosa) – conto tradicional, conto acumulativo, literatura infantil). P 31 – Ler parlenda ajustando o falado ao escrito (Esfera literária (verso) – cantiga, trava-língua, adivinha, trova).	P2* - Ler textos de seu cotidiano de maneira hipotética apoiando-se na ilustração.
P4 - Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto, reconhecendo o assunto do texto. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 1º Ano** P10 – Estabelecer relação entre o título e o texto ou entre as imagens (foto e ilustrações) e o texto em voz alta pelo professor (Esfera escolar – verbetes de curiosidade, verbete de enciclopédia infantil). P17 – Estabelecer relação entre a imagem (foto e ilustração) e o texto lido em voz alta pelo professor (Esfera Jornalística – manchete, notícia).	P4 - Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto, reconhecendo o assunto do texto.
P11 - Recuperar informações explícitas - **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 1º Ano** P2 – Recuperar informações explícitas (Esfera cotidiana – Receita, lista, carta). P9 – Recuperar informações explicitas (Esfera escolar – verbetes de curiosidade, verbete de enciclopédia infantil). P16 – Recuperar informações explícitas (Esfera Jornalística – manchete, notícia). P23. – Recuperar informações explícitas (Esfera literária (prosa) – conto tradicional, conto acumulativo, literatura infantil).	P11* - Recuperar informações explícitas mesmo que através de desenho, imagens ou relato oral.

	P*Apresentar postura de leitura, folheando portadores de textos da direita para a esquerda, acompanhando com o dedo.
	P*Ler hipoteticamente para os colegas, a partir do sentido das ilustrações.
	P*Reconhecer espaço onde ocorrem os eventos narrados: se história ocorre no campo, na cidade, na escola, no jardim, etc.

PRODUÇÃO ESCRITA

Orientações Curriculares	RAADI
	P* Estabelecer diferença entre a escrita e outras formas gráficas: desenhos, números, ilustrações, icones.
P22 – Produzir texto levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, ditando-o ou escrevendo de acordo com a hipótese de escrita. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 1º Ano** P3 – Produzir bilhete levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, ditando-o ao professor (Esfera cotidiana – Receita, lista, carta). P18 – Produzir legenda para foto levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, ditando-a ao professor ou escrevendo de acordo com a hipótese de escrita (Esfera Jornalística – manchete, notícia).	P22* - Participar da produção de texto mesmo que oralmente, levando em conta o gênero(receita, bilhete, lista, gibi), registrando de acordo com a hipótese de escrita, mesmo que rudimentar ou figurativa, ou com a ajuda do escriba.
P24 – Produzir novo texto a partir de modelo, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, ditando-o ao professor ou escrevendo de acordo com sua hipótese de escrita. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 1º Ano** P 25 – Produzir novo conto de repetição a partir de declaque de modelo, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, ditando-o ao professor ou escrevendo de acordo com a hipótese de escrita (Esfera literária (prosa) – conto tradicional, conto acumulativo, literatura infantil). P34 – Produzir novo parlenda a partir de modelo, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, ditando0o ao professor ou escrevendo de acordo com a hipótese de escrita (Esfera literária (verso) – cantiga, trava-língua, adivinha, trova).	P24* - Registrar o texto produzido (receita, bilhete, lista) a partir da produção coletiva e com base no texto produzido, mesmo que nao fielmente.

P25 – Retomar o texto para saber o que já foi escrito e o que ainda falta escrever na escrita de textos de memória. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 1º Ano** P 33 – Retomar o texto para saber o que já foi escrito e o que ainda falta escrever na escrita de textos de memória (Esfera literária (verso) – cantiga, trava-língua, adivinha, trova).	P25* - Revisar o texto apoiado no professor ou parceiro para saber o que já foi escrito e o que ainda falta escrever na escrita de textos: lista, legenda, bilhete, notícia
P26 - Escrever texto de memória levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, de acordo com sua hipótese de escrita. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 1º Ano** P 32 – Escrever parlenda de memória levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, de acordo com sua hipótese de escrita (Esfera literária (verso) – cantiga, trava-língua, adivinha, trova).	P26* - Escrever texto de memória (verso, canção conhecida), de acordo com sua hipótese de escrita, mesmo que rudimentar ou figurativa, ou com ajuda do escriba.
P30 - Nomear as partes da imagem que compõe o diagrama, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 1º Ano** P 11 – Nomear as partes da imagem que compõe o diagrama, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção (Esfera escolar – verbetes de curiosidade, verbete de enciclopédia infantil).	P30* - Nomear as partes da imagem que compõe um texto, levando em conta o gênero, com o apoio do professor ou colega mais experiente.
P31 –Participar de revisão de texto apoiado na leitura em voz alta do professor. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 1º Ano** P 4 – Revisar o bilhete apoiado na leitura em voz alta do professor(Esfera cotidiana – Receita, lista, carta). P19 – Revisar a legenda apoiado na leitura em voz alta do professor (Esfera Jornalística – manchete, notícia). P26 – Revisar o conto de repetição apoiado na leitura em voz alta do professor (Esfera literária (prosa) – conto tradicional, conto acumulativo, literatura infantil).	P31* – Participar de revisão de texto apoiado na leitura em voz alta do professor e com suporte do colega ou de fichas.
	P* Apresentar postura de escrita, apoiando o material de escrita com uma das mãos, realizando traços da direita para a esquerda.

ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LINGUA E A LINGUAGEM

Orientações Curriculares	RAADI
P34 - Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos constitutivos da organização interna de um gênero. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 1º Ano** P5 – Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos constitutivos da organização interna do bilhete: data, horário, nome do destinatário, fórmula de entrada, corpo de texto, fórmula de despedida, indicação de remetente (Esfera cotidiana – Receita, lista, carta). P20 – Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos constitutivos da organização interna de uma legenda: caráter breve do texto (Esfera Jornalística – manchete, notícia). P27 – Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos constitutivos da organização interna de um conto de repetição: repetição de sequências, localizando os elementos que variam e os que permanecem (Esfera literária (prosa) – conto tradicional, conto acumulativo, literatura infantil). P35 – Identicar, com o auxílio do professor, possíveis elementos constitutivos da organização, interna de uma parlenda: a disposição em versos, a repetição de palavras, a repetição de estruturas de frases na construção dos versos, as rimas (Esfera literária (verso) – cantiga, trava-língua, adivinha, trova).	P34* - Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos constitutivos (data, horário, nome, imagens, setas, títulos, subtítulos, ingredientes) da organização interna de um gênero (bilhete, lista, receita, notícia, trova).
P48 – Examinar o uso de numerais e de outras palavras que indicam quantidades e medidas. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 1º Ano** P12 – Examinar o uso de recursos gráficos no diagrama: imagem, setas, subtítulos (Esfera escolar – verbetes de curiosidade, verbete de enciclopédia infantil).	P48* – Compreender e contextualizar o uso de recursos gráficos em determinado gênero: imagem, setas, subtítulos, números.

ESCUTA – PRODUÇÃO ORAL

Orientações Curriculares	RAADI
P53 - Participar de situações de intercâmbio oral, formulando perguntas ou estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.	P53* - Participar de situações de intercâmbio oral e rodas de conversas nas diferentes situações de aula.

Expectativas conforme os gêneros indicados para o 1º Ano P 7 – Participar de situações de intercâmbio oral, formulando perguntas(Esfera cotidiana – Receita, lista, carta). P13 – Participar de situações de intercâmbio oral, formulando perguntas (Esfera escolar – verbetes de curiosidade, verbete de enciclopédia infantil).	
P54 – Reconhecer textos de diferentes gêneros, apropriando-se das características do texto-fonte. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 1º Ano** P 29 – Recontar contos de repetição, apropriando-se das características do texto-fonte (Esfera literária (prosa) – conto tradicional, conto acumulativo, literatura infantil).	P54* –Recontar textos de diferentes gêneros, com o apoio do professor, colega ou figuras, percebendo as características do texto-fonte.
P 55- Ouvir com atenção textos lidos ou contados, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 1º Ano** P 28 – Ouvir com atenção contos de repetição lidos ou contados, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores (Esfera literária (prosa) – conto tradicional, conto acumulativo, literatura infantil).	P 55*- Ouvir com atenção textos lidos ou contados, apresentar postura de escuta: olhar para o leitor, dirigir o olhar para as figuras, etc.
P56 – Dar recados e esclarecer eventuais dúvidas do interlocutor. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 1º Ano** P 6 – Dar recados e esclarecer eventuais dúvidas do interlecutor (Esfera cotidiana – Receita, lista, carta).	P56* - Responder as dúvidas do interlocutor através de apontamentos, figuras, desenhos.
	* Dar recados simples
P58 – Recitar ou ler textos. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 1º Ano** P 36 – Recitar parlenda (Esfera literária (verso) – cantiga, trava-língua, adivinha, trova).	P58* – Recitar de memória pequenos versos ou canções populares.
P63- Explicar e ouvir com atenção instruções e assuntos pesquisados em diferentes fontes. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 1º Ano** P 14 – Explicar e ouvir com atenção instruções para operar objetos, máquinas, brinquedos (Esfera escolar – verbetes de curiosidade, verbete de enciclopédia infantil).	P63*- Postura de atenção a instruções e assuntos pesquisados em diferentes fontes, participar da busca de temas específicos, mesmo que através de figuras.
P68 – Comentar notícias veiculadas em diferentes mídias estabelecendo conexões com os	

conhecimentos prévio, vivências, crenças e valores. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 1º Ano** P 21 – Comentar notícias veiculadas no jornal, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores (Esfera Jornalística – manchete, notícia).	P68* – Participar de comentários sobre notícias veiculadas em diferentes mídias, próprias do seu cotidiano: televisão, rádio, jornal local, etc.
P70 - Compreender instruções orais para executar ações pertinentes. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 1º Ano** P 37 – Compreender instruções orais para poder participar de jogos e brincadeiras(Esfera literária (verso) – cantiga, trava-língua, adivinha, trova).	P70* - Compreender instruções orais de cada parte da atividade, para executar ações pertinentes como: jogos, brincadeiras, canções.

SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

Orientações Curriculares	RAADI
P71 - Perceber as diferenças entre escrita e outras formas gráficas. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 1º Ano** P 38 – Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas – (Expectativas de Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética – 1º Ano).	P71 - Perceber as diferenças entre escrita e outras formas gráficas
P72 – Reconhecer e nomear as letras do alfabeto. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 1º Ano** P 39 – Reconhecer e nomear as letras do alfabeto – (Expectativas de Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética – 1º Ano).	P72* – Distinguir as letras do alfabeto.
P73 - Escrever seu próprio nome e utilizá-lo como referência para escrever outras palavras, construindo a correspondências letra/som. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 1º Ano** P 40 – Escrever seu próprio nome e utilizá-lo como referência para escrever outras palavras, construindo a correspondências letra/som – (Expectativas de Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética – 1º Ano).	P73* - Escrever seu próprio nome a partir do modelo (ficha)
P74 - Conhecer as representações das letras no alfabeto de imprensa maiúsculo (para ler e escrever). **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 1º Ano** P 41 – Conhcer as representações das letras no alfabeto de imprensa maiúsculo (para ler e	P74* - Conhecer as representações das letras no alfabeto de imprensa maiúsculo.

escrever) – (Expectativas de Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética – 1º Ano).	
P76 - Localizar palavras em textos conhecidos. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 1º Ano** P 42 – Localizar palavras em textos conhecidos – (Expectativas de Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética – 1º Ano).	P76* - Localizar se nome na lista de nomes da classe, a partir de modelo.
P77 – Escrever controlando a produção pela hipótese silábica, com ou sem valor sonoro convencional. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 1º Ano** P 43 – Escrever controlando a produção pela hipótese silábica, com ou sem valor sonoro convencional – (Expectativas de Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética – 1º Ano).	P77 *– Realizar representações gráficas correspondentes aos assuntos tratados (desenhos, figuras, colagem)
	P* Nomear representações gráficas correspondentes aos assuntos tratados (desenhos, figuras, colagem)
	P* - Realizar produções de escrita através de hipóteses inciais do sistema de escrita.
	P*- Estabelecer relações entre logotipos e escrita convencional das palavras conhecidas, por exemplos: palavras contidas em rótulos de achocolatado, refrigerantes, bolachas e balas.

AREAS CURRICULARES

I- LINGUA PORTUGUESA

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
PARA O *2º ANO* DO ENSINO FUNDAMENTAL

LEITURA – Expectativas Gerais

Orientações Curriculares	**RAADI**
Quadro-síntese dos gêneros indicados para o 2º ano Gêneros frequentados em atividades permanentes ou ocasionais. Regras de jogo, bilhete, lista, carta, verbete de enciclopédia infantil, diagrama, notícia, legenda, conto de repetição, conto acumulativo, literatura infantil, poema para crianças, parlenda, trava-língua, adivinha, trova. Gêneros selecionados para estudo	

e aprofundamento em sequências didáticas ou projetos. Receita; verbete de curiosidades/explicação; manchete/notícia televisiva e radiofônica; conto tradicional; cantiga/regras de cirandas e brincadeiras cantadas.	
P1 – Relacionar o gênero à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 2º Ano** **P1** Relacionar a receita à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. **P12** Relacionar o verbete de curiosidades à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. **P22** Relacionar a manchete à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. **P30** Relacionar o conto tradicional à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente.	P1* - Relacionar o gênero à situação concreta. Por exemplo: receita, bilhete, conto, notícia, gibi, música.
P2 – Ler textos ajustando o falado ao escrito ou apoiando-se na ilustração. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 2º Ano** P43 – Ler e cantar cantigas ajustando o falado ao escrito	P2* - Ler textos de seu cotidiano de maneira hipotética apoiando-se na ilustração. .
P3 – Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores / estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 2º Ano** P13 – Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévio, vivências, crenças e valores. P31 – Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimento prévios, vivências , crenças e valores.	P3 - Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores / estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios.
	P* – Compreender placas , sinais de instrução e logotipos dispostos nos espaços públicos de seu cotidiano.
P4 – Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 2º Ano** P2 Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre imagens (fotos, ilustrações) e o	P4 - Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto.

corpo do texto. **P14** Estabelecer relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos e ilustrações) e o corpo do texto. **P32** Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto.	
P5 – Estabelecer a relação entre a manchete e o corpo do texto. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 2º Ano** P23 Estabelecer a relação entre a manchete e o corpo do texto.	P5 *- Estabelecer a relação entre a manchete de notícia, título da história, título do gibi e o corpo do texto.
	P* – Conhecer os suportes textuais mais frequentes na vida cotidiana: jornais, revistas, panfletos, gibis, livros de literatura infantil.
	P* – Realizar leitura hipotética, acompanhando a leitura do professor ou colegas com postura de leitura: folheando portador de texto da esquerda para direita e acompanhando texto com o dedo.
	P* – Ler hipotéticamente para os colegas, a partir do sentido das ilustrações.
P9 – Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou de enciclopédia. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 2º Ano** **P3** Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou de enciclopédia. **P15** Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou de enciclopédia. **P24** Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou de enciclopédia.	P9* Inferir o sentido de palavras a partir do contexto e com orientações específicas.
P10 – Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto, o uso de palavras ou expressões de sentido figurado. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 2º Ano** **P33** Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou de enciclopédia.	

P11 – Recuperar informações explícitas. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 2º Ano** **P4** Recuperar informações explícitas. **P16** Recuperar informações explícitas. **P25** Recuperar informações explícitas. **P34** Recuperar informações explícitas.	P11* - Recuperar informações explícitas mesmo que através de desenho, imagens ou relato oral.
P17 – Articular os episódios em sequência temporal e caracterizar o espaço onde ocorrem os eventos narrados. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 2º Ano** **P35** Articular os episódios narrados em sequência temporal.	P17* – Reconhecer o espaço onde ocorrem os eventos narrados: se a história ocorre no campo, na cidade, na escola, no jardim, etc.
	P*- Reconhecer alguns organizadores de leitura: sentido das ilustrações, de palavras-chaves, marcas tipográficas
P21 – Estabelecer a sequência temporal de episódios ou procedimentos. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 2º Ano** **P5** Estabelecer a sequência temporal dos procedimentos envolvidos na realização de uma receita. **P35** Articular os episódios narrados em sequência temporal.	P21* – Observar, com apoio do professor ou colega mais experiente, a sequência temporal de episódios ou procedimentos.

PRODUÇÃO ESCRITA

Orientações Curriculares	**RAADI**
P22 – Produzir texto levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, ditando-o ou escrevendo de acordo com a hipótese de escrita. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 2º Ano** **P6** Produzir receita levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, ditando-a ao professor ou escrevendo de acordo com a hipótese de escrita.	P22* - Participar da produção de texto mesmo que oralmente, levando em conta o gênero(receita, bilhete, lista, gibi), registrando de acordo com a hipótese de escrita, ou com a ajuda do escriba.
P24 – Produzir novo texto a partir de modelo, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, ditando-o ao professor ou escrevendo de acordo com sua hipótese de escrita. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 2º Ano** **P17** Produzir novo verbete a partir de modelo, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, ditando-o ao professor ou escrevendo de acordo com a hipótese de escrita.	P24* - Registrar o texto produzido (receita, bilhete, lista) a partir da produção coletiva e com base no texto produzido, mesmo que nao fielmente.

P46 Produzir nova cantiga a partir de modelo, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, de acordo com sua hipótese de escrita.	
P25 – Retomar o texto para saber o que já foi escrito e o que ainda falta escrever na escrita de textos de memória. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 2º Ano** P45 Retomar o texto para saber o que já foi escrito e o que ainda falta escrever na escrita de textos de memória.	P25* - Revisar o texto apoiado no professor ou parceiro para saber o que já foi escrito e o que ainda falta escrever na escrita de textos: lista, legenda, bilhete, notícia
P27 – Escrever texto de memória levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, ditando-o ao professor ou de acordo com sua hipótese de escrita. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 2º Ano** P44 Escrever cantiga de memória levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, de acordo com sua hipótese de escrita.	P27* - Escrever texto de memória (verso, canção conhecida), de acordo com sua hipótese de escrita, mesmo que inicial ou figurativa, ou com ajuda do escriba
P28 – Reescrever texto a partir de modelo, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, ditando-o ao professor ou escrevendo de acordo com a hipótese de escrita. Expectativas Específicas: **P36** Reescrever conto tradicional a partir de modelo, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, ditando-o ao professor ou escrevendo de acordo com a hipótese de escrita.	P 28* Re-escrever texto a partir de modelo (verso, canção conhecida), de acordo com sua hipótese de escrita, mesmo que inicial ou figurativa, ou com ajuda do escriba
P31 – Revisar o texto apoiado na leitura em voz alta do professor. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 2º Ano** P7 Revisar a receita apoiado na leitura em voz alta do professor. P18 Revisar o verbete apoiado na leitura em voz alta do professor. P27 Revisar a manchete apoiado na leitura em voz alta do professor. P37 Revisar o conto tradicional apoiado na leitura em voz alta do professor.	P31* -Revisar o texto apoiado na leitura em voz alta do professor, com o apoio do modelo ou apoio direto do colega.
	P* Apresentar postura de escrita, apoiando o material de escrita com uma das mãos e segurando lápis com dedos polegar e indicador, realizando traços da direita para a esquerda.

ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LINGUA E A LINGUAGEM

Orientações Curriculares	RAADI
P34 – Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos constitutivos da organização interna de um gênero. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 2º Ano** **P8** Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos constitutivos da organização interna de uma receita: título, lista de ingredientes, instrução. P19 Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna de um verbete: título, subtítulos, corpo do texto, recursos gráficos (negrito, itálico, marcadores e numeração, pontuação). **P38** Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos constitutivos da organização interna de um conto tradicional: situação inicial, desenvolvimento da ação e situação final. **P47** Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos constitutivos da organização interna de uma cantiga: disposição em versos da cantiga, uso de refrão, rima, repetição de estruturas de frases na construção dos versos, quando houver.	P34* - Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos constitutivos (data, horário, nome, imagens, setas, títulos, subtítulos, ingredientes) da organização interna de um gênero (bilhete, lista, receita, notícia, trova).
P37 – Localizar palavras e expressões que marcam a progressão do tempo e as que estabelecem as relações de causalidade entre os acontecimentos relatados para compreender alguns de seus usos. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 2º Ano** **P39** Localizar palavras e expressões que marcam a progressão do tempo na narrativa e as que estabelecem as relações de causalidade entre os acontecimentos para compreender alguns de seus usos.	P37* - Observar de forma dirigida expressões que marcam a progressão do tempo e as que estabelecem as relações de causalidade entre os acontecimentos relatados num texto: história, quadrinhas, contos, canções.
P46 – Examinar o uso de numerais e de outras palavras que indicam quantidades e medidas. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 2º Ano** **P9** Examinar o uso de numerais e de outras palavras que indicam quantidades e medidas.	P46* - Observar de forma dirigida o uso de numerais em receitas que indicam quantidades e medidas.
P48 – Examinar o uso de recursos gráficos em determinado gênero. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 2º Ano** **P28** Examinar o uso de recursos gráficos na manchete: tamanho ou estilo da fonte, posição na página.	P48* - Observar de forma dirigida o uso de recursos gráficos em determinado gênero: tamanho ou estilo da fonte, posição na página

ESCUTA – PRODUÇÃO ORAL

Orientações Curriculares	**RAADI**
P53 – Participar de situações de intercâmbio oral, formulando perguntas ou estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 2º Ano** **P11** Participar de situações de intercâmbio oral, formulando perguntas. **P21** Participar de situações de intercâmbio oral, formulando perguntas ou estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.	P53* - Participar de situações de intercâmbio oral e rodas de conversas nas diferentes situações de aula.
P54 – Recontar textos de diferentes gêneros, apropriando-se das características do texto-fonte. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 2º Ano** **P41** Recontar contos tradicionais, apropriando-se das características do textofonte.	P54* –Recontar textos de diferentes gêneros, com o apoio do professor, colega ou figuras, percebendo as características do texto-fonte.
P55 – Ouvir com atenção textos lidos ou contados, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 2º Ano** **P40** Ouvir com atenção contos lidos ou contados, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.	P 55*- Ouvir com atenção textos lidos ou contados, apresentar postura de escuta: olhar para o leitor, dirigir o olhar para as figuras, etc.
P57 – Cantar cantigas de roda. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 2º Ano** **P49** Cantar cantigas de roda.	P57 - Cantar cantigas de roda
	P* - Recitar parlendas, versos, adivinha, trova, conhecidas e memorizadas
P59 – Ouvir cantigas e memorizá-las para poder cantar. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 2º Ano** **P48** Ouvir cantigas e memorizá-las para poder cantar.	P59 - Ouvir cantigas e memorizá-las para poder cantar.
P63 – Explicar e ouvir com atenção instruções e assuntos pesquisados em diferentes fontes. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 2º Ano** **P10** Explicar e ouvir com atenção instruções para preparar uma receita. **P20** Explicar e ouvir com atenção assunto pesquisado em verbete de curiosidades.	P63*- Ouvir com atenção instruções e assuntos pesquisados em diferentes fontes, participar da busca de temas específicos, mesmo que através de figuras.

P68 – Comentar notícias veiculadas em diferentes mídias, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 2º Ano** **P29** Comentar notícias veiculadas no rádio, na televisão ou no jornal impresso, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.	P68* – Participar de comentários sobre notícias veiculadas em diferentes mídias, próprias do seu cotidiano: televisão, rádio, jornal local, etc.
P70 – Compreender instruções orais para executar ações pertinentes. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 2º Ano** **P50** Compreender instruções orais para participar de cirandas ou brincadeiras cantadas.	P70 - Compreender instruções orais para executar ações pertinentes.

SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

Orientações Curriculares	**RAADI**
P72 – Reconhecer e nomear as letras do alfabeto. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 2º Ano** P51 Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	P72* – Reconhecer as letras do alfabeto.
P73 – Escrever seu próprio nome e utilizá-lo como referência para escrever outras palavras, construindo a correspondências letra/som. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 2º Ano** **P52** Escrever seu próprio nome e utilizá-lo como referência para escrever outras palavras, construindo a correspondências letra/som.	P73* - Escrever seu próprio nome.
P75 – Conhecer as representações das letras no alfabeto de imprensa maiúsculo (para ler e escrever) e no de imprensa minúsculo (para ler). **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 2º Ano** **P53** Conhecer as representações das letras no alfabeto de imprensa maiúsculo (para ler e escrever) e no de imprensa minúsculo (para ler).	P75* - Conhecer as representações das letras no alfabeto de imprensa maiúsculo (para ler e escrever) e no de impressa minúscula.
P76 – Localizar palavras em textos conhecidos. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 2º Ano** P54 Localizar palavras em textos conhecidos.	P76* - Localizar palavras significativas em textos conhecidos.
P77 – Escrever controlando a produção pela hipótese silábica, com ou sem valor sonoro convencional.	P77* - Escrever individualmente com base em sua hipótese de escrita.

P78 – Compreender o sistema de escrita alfabética, isto é, estabelecer relações entre fonemas e letras, ainda que com problemas na representação dos dígrafos e dos encontros consonantais. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 2º Ano** **P55** Compreender o sistema de escrita alfabética, isto é, estabelecer relações entre fonemas e letras, ainda que com problemas na representação dos dígrafos e dos encontros consonantais.	
	P* - Usar a escrita para escrever listas, recados, bilhetes, nomes, com base em sua hipótese de escrita.
	P* - Estabelecer relações entre logotipos e escrita convencional das palavras conhecidas, por exemplo: palavras contidas em rótulos de achocolatado, refrigerantes, bolachas e balas.

AREAS CURRICULARES

I- LINGUA PORTUGUESA

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
PARA O *3º ANO* DO ENSINO FUNDAMENTAL

LEITURA – Expectativas Gerais

Orientações Curriculares	**RAADI**
Quadro-síntese dos gêneros indicados para o 3º ano **Gêneros frequentados em atividades permanentes ou ocasionais:** Bilhete, carta/e-mail, receita, verbete de curiosidades, artigo de divulgação científica, manchete, entrevista, reportagem, fábula, lenda, literatura infantil, poema narrativo, cantiga tradicional, canção. **Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em sequências didáticas ou projetos**: Regras de jogos; verbete de enciclopédia infantil/explicação; notícia/ comentário de notícias; conto tradicional; poema para crianças.	**Expectativas gerais**
P1 – Relacionar o gênero à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 3º Ano**	P1* - Relacionar o gênero à situação concreta. Por exemplo: receita, bilhete, conto, notícia, gibi, música.

P1- Relacionar as regras de jogo à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. P13 Relacionar o verbete de enciclopédia infantil à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. P25 Relacionar o gênero notícia à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. P36 Relacionar o conto tradicional à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. P49 Relacionar o poema à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente.	
	P2*- Ler textos de seu cotidiano de maneira hipotética ajustando o falado ao escrito ou apoiando-se na ilustração.
P3 – Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores / estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 3º Ano** P14 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. P26 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. P37 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. P50 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.	P3 - Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores / estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios.
P4 – Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 3º Ano** P3 Estabelecer relações entre o texto escrito e as imagens (foto e ilustrações) quando houver. P15 Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto. P27 Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens	P4 - Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto.

(fotos, ilustrações) e o corpo do texto. P38 Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto.	
P6 – Explicitar o assunto do texto. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 3º Ano** P16 Explicitar o assunto do texto.	P6* – Compreender o assunto do texto, com base nos indicativos figurativos e de palavras-chaves.
P9 – Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou de enciclopédia. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 3º Ano** P2 Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou de enciclopédia. P17 Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou de enciclopédia. P28 Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou de enciclopédia.	P9* Inferir o sentido de palavras a partir do contexto e com orientações específicas.
P11 – Recuperar informações explícitas. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 3º Ano** P29 Recuperar informações explícitas. P40 Recuperar informações explícitas.	P11* - Recuperar informações explícitas de texto mesmo que através de desenho ou imagens.
P17 – Articular os episódios em sequência temporal e caracterizar o espaço onde ocorrem os eventos narrados. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 3º Ano** P30 Articular os episódios narrados em sequência temporal. P42 Articular os episódios narrados em sequência temporal.	P17* – Reconhecer o espaço onde ocorrem os eventos narrados: se a história ocorre no campo, na cidade, na escola, no jardim, etc... .
P19 – Identificar o conflito gerador. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 3º Ano** P41 Identificar o conflito gerador.	

P20 – Reconhecer os organizadores do verbete: ordem alfabética, numérica ou temporal. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 3º Ano** P18 Reconhecer os organizadores do verbete: ordem alfabética, numérica ou temporal.	P20*- Reconhecer alguns organizadores de leitura: sentido das ilustrações, de palavras-chaves, marcas tipográficas
P21 – Estabelecer a sequência temporal de episódios ou procedimentos. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 3º Ano** P4 Estabelecer a sequência temporal das instruções para poder jogar**.** P30 Articular os episódios narrados em sequência temporal. P42 Articular os episódios narrados em sequência temporal.	P21* – Observar, com apoio do professor ou colega mais experiente, a sequência temporal de episódios ou procedimentos.

PRODUÇÃO ESCRITA

Orientações Curriculares	**RAADI**
	Expectativas gerais
P23 – Produzir texto levando em conta o gênero e o seu contexto de produção. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 3º Ano** P19 Produzir verbete a partir de informações coletadas em pesquisa prévia, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção.	P23* - Produzir texto simples, com apoio, levando em conta o gênero (receita, lista, bilhete) com base em sua hipótese de escrita.
P24 – Produzir novo texto a partir de modelo, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, ditando-o ao professor ou escrevendo de acordo com sua hipótese de escrita. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 3º Ano** P52 Produzir novo poema a partir de modelo levando em conta o gênero e o seu contexto de produção.	P24* - Registrar o texto produzido (receita, bilhete, lista) a partir da produção coletiva e com base no texto produzido, mesmo que nao fielmente.
P29 – Reescrever texto a partir de modelo, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 3º Ano** P5 Reescrever regras de jogos conhecidos a partir de modelo, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção.	P29 - Reescrever texto a partir de modelo, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção.

P31 Reescrever notícia, relatando fatos noticiados em diferentes mídias, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção. P43 Reescrever conto tradicional a partir de modelo, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção.	
P32 – Revisar e editar o texto, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 3º Ano** P6 Revisar e editar o texto, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem. P20 Revisar e editar o texto, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem. P32 Revisar e editar o texto, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem. P44 Revisar e editar o texto, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem. P53 Revisar e editar o texto, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.	P32* - Revisar o texto, através de modelo, com apoio dirigido, percebendo erros na grafia de palavras conhecidas e significativas.

ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LINGUA E A LINGUAGEM

Orientações Curriculares	**RAADI**
	Expectativas gerais
P34 – Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos constitutivos da organização interna de um gênero. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 3º Ano** P7 Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna das regras de jogo: inventário das peças, objetivo, instruções. P21 Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna do verbete: título, subtítulos e corpo do texto. P33 Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna da notícia: manchete, parágrafo-síntese (lide) e corpo do texto.	P34* - Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos constitutivos (data, horário, nome, imagens, setas, títulos, subtítulos, ingredientes) da organização interna de um gênero (bilhete, lista, receita, notícia, trova).

P45 Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna do conto tradicional: a situação inicial, desenvolvimento da ação e situação fina. P54 Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna do poema: observar segmentação do poema em versos e estrofes.	
P37 – Localizar palavras e expressões que marcam a progressão do tempo e as que estabelecem as relações de causalidade entre os acontecimentos relatados para compreender alguns de seus usos. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 3º Ano** P34 Localizar palavras e expressões que marcam a progressão do tempo e as que estabelecem as relações de causalidade entre os acontecimentos relatados para compreender alguns de seus usos. P46 Localizar palavras e expressões que marcam a progressão do tempo e as que estabelecem as relações de causalidade entre os acontecimentos narrados para compreender alguns de seus usos.	P37* - Observar de forma dirigida expressões que marcam a progressão do tempo e as que estabelecem as relações de causalidade entre os acontecimentos relatados num texto: história, quadrinhas, contos, canções.
P40 – Identificar marcadores espaciais (dentro/fora, em cima/embaixo, direita/esquerda etc.) para compreender alguns de seus usos. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 3º Ano** P9 Identificar marcadores espaciais: dentro/fora, em cima/embaixo, direita/esquerda etc., para compreender alguns de seus usos.	P40 - Identificar marcadores espaciais (dentro/fora, em cima/embaixo, direita/esquerda etc.) para compreender alguns de seus usos.
P43 – Examinar o uso das formas verbais no infinitivo ou no imperativo para executar as instruções. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 3º Ano** P8 Examinar o uso das formas verbais no infinitivo ou no imperativo para executar as instruções.	
P48 – Examinar o uso de recursos gráficos em determinado gênero. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 3º Ano** P22 Examinar o uso de recursos gráficos no verbete: negrito, itálico, marcadores e numeração.	P48* - Observar de forma dirigida o uso de recursos gráficos em determinado gênero: tamanho ou estilo da fonte, posição na página

P51 – Observar o funcionamento do ritmo e da rima nos poemas para compreender alguns de seus usos. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 3º Ano** P55 Observar o funcionamento do ritmo e da rima nos poemas para compreender alguns de seus usos.	P51* - Observar o funcionamento do ritmo e da rima nos poemas e perceber as diferenças entre outros gêneros.

ESCUTA – PRODUÇÃO ORAL

Orientações Curriculares	**RAADI**
	Expectativas gerais
P53 – Participar de situações de intercâmbio oral, formulando perguntas ou estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 3º Ano** P12 Participar de situações de intercâmbio oral, formulando perguntas. P24 Participar de situações de intercâmbio oral, formulando perguntas ou estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.	P53* - Participar de situações de intercâmbio oral e rodas de conversas nas diferentes situações de aula.
P54 – Recontar textos de diferentes gêneros, apropriando-se das características do texto-fonte. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 3º Ano** P48 Recontar contos tradicionais, apropriando-se das características do textofonte.	P54* – Participar do recontar textos de diferentes gêneros, com o apoio do professor, colega ou figuras, percebendo as características do texto-fonte.
P55 – Ouvir com atenção textos lidos ou contados, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 3º Ano** P47 Ouvir com atenção textos lidos ou contados, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.	P 55*- Ouvir com atenção textos lidos ou contados, apresentar postura de escuta: olhar para o leitor, dirigir o olhar para as figuras, etc.
P58 – Recitar ou ler textos. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 3º Ano** P56 Recitar poemas.	P58* - Recitar poesias, versos, trovas conhecidas.

P63 – Explicar e ouvir com atenção instruções e assuntos pesquisados em diferentes fontes. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 3º Ano** P10 Explicar e ouvir com atenção instruções que descrevam como jogar. P23 Explicar e ouvir com atenção assunto pesquisado no verbete de enciclopédia infantil.	P63*- Ouvir com atenção instruções e assuntos pesquisados em diferentes fontes, participar da busca de temas específicos, mesmo que através de figuras.
P65 – Apreciar poemas lidos ou recitados. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 3º Ano** P57 Apreciar poemas lidos ou recitados.	P65 - Apreciar poemas lidos ou recitados.
P68 – Comentar notícias veiculadas em diferentes mídias, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 3º Ano** P35 Comentar notícias veiculadas no rádio, na televisão ou no jornal impresso, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.	P68* – Realizar comentários, mesmo que simples, sobre notícias veiculadas em diferentes mídias, próprias do seu cotidiano: televisão, rádio, jornal local, etc.
P70 – Compreender instruções orais para executar ações pertinentes. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 3º Ano** P11 Compreender instruções orais para poder jogar.	P70 - Compreender instruções orais para executar ações pertinentes.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DOS PADRÕES DE ESCRITA

Orientações Curriculares	**RAADI**
	Expectativas gerais
P79 – Conhecer as representações das letras no alfabeto de imprensa maiúsculo (para ler e escrever), no de imprensa minúsculo (para ler) e no cursivo (para ler e escrever). **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 3º Ano** P58 Conhecer as representações das letras no alfabeto de imprensa maiúsculo (para ler e escrever), no de imprensa minúsculo (para ler) e no cursivo (para ler e escrever).	P79* - Conhecer as representações das letras no alfabeto de imprensa maiúsculo (para ler e escrever)
P80 – Segmentar o texto em palavras. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 3º Ano** P59 Segmentar o texto em palavras.	P80 - Segmentar o texto em palavras.

P81 – Empregar letra maiúscula em nomes próprios. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 3º Ano** P61 Empregar letra maiúscula em nomes próprios.	P81 - Empregar letra maiúscula em nomes próprios.
P84 – Pontuar corretamente final de frases, usando inicial maiúscula. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 3º Ano** P60 Pontuar corretamente final de frases, usando inicial maiúscula.	P84 - Pontuar corretamente final de frases, usando inicial maiúscula.
	P73 - Escrever seu próprio nome e utilizá-lo como referência para escrever outras palavras, construindo a correspondências letra/som.
	P76* - Localizar palavras conhecidas em textos trabalhados em sala de aula.
	P77 - Escrever controlando a produção pela hipótese silábica, com ou sem valor sonoro convencional. .
	P78 - Compreender o sistema de escrita alfabética, isto é, estabelecer relações entre fonemas e letras.
P88 – Grafar sílabas cuja estrutura seja diferente de consoante e vogal, tais como as que contêm ditongos, dígrafos e encontros consonantais. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 3º Ano** P64 Grafar sílabas cuja estrutura seja diferente de consoante e vogal, tal como as que contêm ditongos, dígrafos e encontros consonantais.	
P89 – Reduzir os erros por interferência da fala em final de palavras. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 3º Ano** P62 Reduzir os erros por interferência da fala em final de palavras.	
P90 – Representar as marcas de nasalidade. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 3º Ano** P63 Representar as marcas de nasalidade.	
P96 – Aplicar a regra geral de concordância verbal e nominal.	

Expectativas conforme os gêneros indicados para o 3º Ano P65 Aplicar a regra geral de concordância verbal e nominal.	

AREAS CURRICULARES

I- LINGUA PORTUGUESA

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
PARA O *4º ANO* DO ENSINO FUNDAMENTAL

LEITURA – Expectativas Gerais

Orientações Curriculares	RAADI
Quadro-síntese dos gêneros indicados para o 4º ano **Gêneros frequentados em atividades permanentes ou ocasionais:** Roteiro, mapa de localização, regras de jogo, verbete de enciclopédia virtual, artigo de divulgação científica para crianças, notícia, reportagem, lenda, mito, conto tradicional, literatura infanto-juvenil, poema, canções. **Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em sequências didáticas ou projetos:** Carta, e-mail/relato de experiências vividas; verbete de enciclopédia infantil/exposição oral; entrevista; fábula; poema narrativo.	**Expectativas gerais**
P1 – Relacionar o gênero à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P1 Relacionar a carta ou e-mail à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. P13 Relacionar o verbete de enciclopédia infantil à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. P26 Relacionar a entrevista à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. P36 Relacionar a fábula à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. P51 Relacionar o poema à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente.	P1* - Relacionar o gênero à situação concreta. Por exemplo: receita, bilhete, conto, notícia, gibi, música.

	P2*- Ler textos de seu cotidiano de maneira hipotética ajustando o falado ao escrito ou apoiando-se na ilustração.
P3 – Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores / estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P2 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. P14 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. P27 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. P37 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. P52 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.	P3 - Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores / estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios.
P4 – Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P38 Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto.	P4 - Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto.
P6 – Explicitar o assunto do texto. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P3 Explicitar o assunto do texto. P28 Explicitar o assunto do texto.	P6* – Compreender o assunto do texto, com base nos indicativos figurativos e de palavras-chaves.
P9 – Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou de enciclopédia. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano**	P9* Inferir o sentido de palavras a partir do contexto e com orientações específicas.
P11 – Recuperar informações explícitas. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P5 Recuperar informações explícitas. P40 Recuperar informações explícitas.	P11* - Recuperar informações explícitas mesmo que através de palavras-chaves ou marcas tipográficas

P12 – Localizar informações em gráficos, tabelas, mapas etc. que acompanham o texto. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P15 Localizar informações em gráficos, tabelas, mapas etc. que acompanham o texto.	P12*- Localizar de forma dirigida informações em gráficos, tabelas, mapas etc. que acompanham o texto.
P13 – Relacionar pronomes ou expressões usadas como sinônimos a seu referente para estabelecer a coesão textual. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P6 Relacionar pronomes ou expressões usadas como sinônimos a seu referente para estabelecer a coesão textual.	
P14 – Correlacionar causa e efeito, problema e solução, fato e opinião relativa ao fato narrado. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P30 Correlacionar causa e efeito, problema e solução, fato e opinião.	P14* - Reconhecer no texto escrito as informações sobre problema e solução, fato e opinião relativa ao fato narrado.
P15 – Levantar as ideias principais do texto para organizá-las em sequência lógica. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P18 Levantar as ideias principais do texto para organizá-las em sequência lógica.	P15* – Levantar de forma dirigida as idéias principais do texto para organizá-las em sequência lógica.
P16 – Descrever personagens e identificar o ponto de vista do narrador, reconhecendo suas funções na narrativa. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P55 Descrever personagens, reconhecendo suas funções na narrativa.	P16* - Descrever personagens e identificar o narrador.
P17 – Articular os episódios em sequência temporal e caracterizar o espaço onde ocorrem os eventos narrados. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P54 Articular os episódios narrados em sequência temporal.	P17* – Reconhecer o espaço onde ocorrem os eventos narrados: se a história ocorre no campo, na cidade, na escola, no jardim, etc...
P18 – Estabelecer relação entre a moral e o tema da fábula **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P41 Estabelecer relação entre a moral e o tema da fábula.	P18* Estabelecer relação entre a moral e o tema da fábula de forma dirigida.

P19 – Identificar o conflito gerador. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P56 Identificar o conflito gerador.	P19* Identificar o conflito gerador de forma dirigida.
P20 – Reconhecer os organizadores do verbete: ordem alfabética, numérica ou temporal. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P17 Reconhecer os organizadores do verbete: ordem alfabética, numérica ou temporal.	P20*- Reconhecer alguns organizadores de leitura: sentido das ilustrações, de palavras-chaves, marcas tipográficas
	P21* – Observar, com apoio do professor ou colega mais experiente, a sequência temporal de episódios ou procedimentos.

PRODUÇÃO ESCRITA

Orientações Curriculares	**RAADI**
	Expectativas gerais
P23 – Produzir texto levando em conta o gênero e o seu contexto de produção. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P7 Produzir carta ou e-mail, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção. P19 Produzir verbete a partir de informações coletadas em pesquisa prévia, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção. P31 Produzir entrevista, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção.	P23* - Produzir texto simples, com apoio, levando em conta o gênero (receita, lista, bilhete) com base em sua hipótese de escrita.
P24 – Produzir novo texto a partir de modelo, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, ditando-o ao professor ou escrevendo de acordo com sua hipótese de escrita. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P43 Produzir fábulas a partir de provérbios, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção. P57 Em duplas ou coletivamente, produzir em versos fábulas ou contos conhecidos, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção.	P24* - Registrar o texto produzido (receita, bilhete, lista) a partir de modelo oferecido pelo professor
P29 – Reescrever texto a partir de modelo, levando em conta o	P29 - Reescrever texto a partir de modelo, levando em conta o gênero.

gênero e o seu contexto de produção. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P42 Reescrever fábulas a partir de modelo, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção.	
P32 – Revisar e editar o texto, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P8 Revisar e editar o texto, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e linguagem. P20 Revisar e editar o texto, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem. P32 Revisar e editar o texto, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem. P44 Revisar e editar o texto, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem. P58 Revisar e editar o texto, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.	P32* - Revisar o texto, através de modelo, com apoio dirigido, percebendo erros na grafia de palavras conhecidas e significativas.

ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LINGUA E A LINGUAGEM

Orientações Curriculares	**RAADI**
	Expectativas gerais
P34 – Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos constitutivos da organização interna de um gênero. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P9 Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna da carta/email: destinatário, corpo do texto, despedida. **P**21 Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna do verbete: título, organizadores e expansão do tema. P33 Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna da	P34* - Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos constitutivos (data, horário, nome, imagens, setas, títulos, subtítulos, ingredientes) da organização interna de um gênero (bilhete, lista, receita, notícia, trova).

entrevista: a abertura da interação, seu corpo e seu fechamento. P45 Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna da fábula: situação inicial, desenvolvimento da ação, situação final e moral. P59 Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna do poema narrativo: observar segmentação do poema em versos e estrofes.	
P35 – Reconhecer, em relação à finalidade e ao interlocutor, o nível de linguagem em uso: formal/informal. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P10 Reconhecer, em relação à finalidade e ao interlocutor, o nível de linguagem em uso: formal/ informal.	P35* - Reconhecer, com apoio direto, em relação à finalidade e ao interlocutor, o nível de linguagem em uso: formal/informal.
P36 – Distinguir fala de personagem do enunciado do narrador para compreender alguns de seus usos. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P46 Distinguir fala de personagem do enunciado do narrador para compreender alguns de seus usos.	P36* - Distinguir fala de personagem do enunciado do narrador.
P37 – Localizar palavras e expressões que marcam a progressão do tempo e as que estabelecem as relações de causalidade entre os acontecimentos relatados para compreender alguns de seus usos. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P47 Localizar palavras e expressões que marcam a progressão do tempo e as que estabelecem as relações de causalidade entre os acontecimentos relatados para compreender alguns de seus usos.	P37* - Observar de forma dirigida expressões que marcam a progressão do tempo e as que estabelecem as relações de causalidade entre os acontecimentos relatados num texto: história, quadrinhas, contos, canções.
P47 – Compreender a função dos numerais na orientação da subdivisão do tema. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P23 Compreender a função dos numerais na orientação da subdivisão do tema.	P47 - Compreender a função dos numerais na orientação da subdivisão do tema.
P48 – Examinar o uso de recursos gráficos em determinado gênero.	P48 - Examinar o uso de recursos gráficos em determinado gênero.

Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano P22 Examinar o uso de recursos gráficos no verbete: negrito, itálico, marcadores e numeração.	
P51 – Observar o funcionamento do ritmo e da rima nos poemas para compreender alguns de seus usos. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P60 Observar o funcionamento do ritmo e da rima nos poemas para compreender alguns de seus usos.	P51 - Observar o funcionamento do ritmo e da rima nos poemas.

ESCUTA – PRODUÇÃO ORAL

Orientações Curriculares	**RAADI**
	Expectativas gerais
P53 – Participar de situações de intercâmbio oral, formulando perguntas ou estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P12 Participar de situações de intercâmbio oral, formulando perguntas ou estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. P25 Participar de situações de intercâmbio oral, formulando perguntas ou estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.	P53* - Participar de situações de intercâmbio oral e rodas de conversas nas diferentes situações de aula.
P54 – Recontar textos de diferentes gêneros, apropriando-se das características do texto-fonte. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P49 Recontar fábulas, apropriando-se das características do texto-fonte.	P54* – Participar do recontar textos de diferentes gêneros, com o apoio do professor, colega ou figuras, percebendo as caracte-rísticas do texto-fonte.
P55 – Ouvir com atenção textos lidos ou contados, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano**	P 55*- Ouvir com atenção textos lidos ou contados, apresentar postura de escuta: olhar para o leitor, dirigir o olhar para as figuras, etc.

P48 Ouvir com atenção as fábulas lidas ou contadas, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.	
P58 – Recitar ou ler textos. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P61 Recitar poemas narrativos.	P58* - Recitar poesias, versos, trovas conhecidas.
P60 – Preparar roteiro para realizar entrevista. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P34 Preparar roteiro para realizar entrevista.	P60* – Colaborar na preparação de roteiro para realizar entrevista
P62 – Dramatizar textos. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P50 Dramatizar a fábula.	P62 - Dramatizar textos
P64 – Expor assuntos pesquisados, apoiando-se em ilustração ou pequeno esquema. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P24 Expor o assunto pesquisado, apoiando-se em ilustração ou pequeno esquema.	P64 - Expor assuntos pesquisados, com ajuda do colega, apoiando-se em ilustração ou pequeno esquema.
P65 – Apreciar poemas lidos ou recitados. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P62 Apreciar poemas lidos ou recitados.	P65 -Apreciar poemas lidos ou recitados.
P66 – Relatar experiências vividas, espeitando a sequência temporal e causal. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P11 Relatar experiências vividas, respeitando a sequência temporal e causal.	P66 - Relatar experiências vividas, respeitando a sequência temporal e causal.
P69 – Reconhecer e assumir os papéis do entrevistador (abre e fecha, faz perguntas, pede a palavra do outro, introduz novos assuntos, re-orienta a interação) e do entrevistado (responde e fornece as informações pedidas). **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P35 Reconhecer e assumir os papéis do entrevistador (abre e fecha, faz perguntas, pede a palavra do outro, introduz novos assuntos, re-orienta a interação) e do entrevistado (responde e fornece as informações pedidas).	P69* - Reconhecer e assumir, com ajuda, os papéis do entrevistador (abre e fecha, faz perguntas, pede a palavra do outro, introduz novos assuntos, re-orienta a interação) e do entrevistado (responde e fornece as informações

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DOS PADRÕES DE ESCRITA

Orientações Curriculares	RAADI
	Expectativas gerais
	P78* - Compreender o sistema de escrita alfabética, isto é, estabelecer rela¬ções entre fonemas e letras e fazer uso desta hipótese na escrita de palavras conhecidas.
P80 – Segmentar o texto em palavras. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P63 Segmentar o texto em palavras.	P80 - Segmentar o texto em palavras.
P82 – Segmentar corretamente a palavra na passagem de uma linha para outra. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P64 Segmentar corretamente a palavra na passagem de uma linha para outra.	P82 - Segmentar corretamente as palavras na passagem de uma linha para outra.
P83 – Segmentar o texto em parágrafos em razão das restrições impostas pelos gêneros. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P66 Segmentar o texto em parágrafos, em vista das restrições impostas pelos gêneros.	P83 - Segmentar o texto em parágrafos em razão ds restrições impostas pelos gêneros.
P84 – Pontuar corretamente final de frases, usando inicial maiúscula. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P65 Pontuar corretamente final de frases, usando inicial maiúscula.	P84 - Pontuar corretamente final de frases, usando inicial maiúscula.
P85 – Pontuar corretamente os elementos de uma enumeração. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P67 Pontuar corretamente os elementos de uma enumeração.	P85* Pontuar corretamente, com ajuda, os elementos de uma enumeração.
P87 – Pontuar corretamente passagens de discurso direto em vista das restrições impostas pelos gêneros **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P68 Pontuar corretamente passagens de discurso direto, em razão das restrições impostas pelos gêneros.	P87* – Pontuar, corretamente, com apoio, passagens de discurso direto, diferenciando do discurso narrativo.
P88 – Grafar sílabas cuja estrutura seja diferente de consoante e vogal, tais como as que contêm ditongos, dígrafos e encontros consonantais.	

Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano P72 Grafar sílabas cuja estrutura seja diferente de consoante e vogal, tais como as que contêm ditongos, dígrafos e encontros consonantais.	
P89 – Reduzir os erros por interferência da fala em final de palavras. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P69 Reduzir os erros por interferência da fala.	P89 – Reduzir, com ajuda, os erros por interferência da fala em final de palavras.
P90 – Representar as marcas de nasalidade. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P70 Representar as marcas de nasalidade.	
P91 – Respeitar as regularidades morfológicas. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P73 Respeitar as regularidades morfológicas.	
P92 – Respeitar as regularidades contextuais. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P71 Respeitar as regularidades contextuais.	
P93 – Escrever corretamente palavras de uso frequente. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P74 Escrever corretamente palavras de uso freqüente.	P93 - Escrever corretamente palavras de uso frequente.
P94 – Acentuar palavras de uso comum. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P75 Acentuar palavras de uso comum.	P94 -Acentuar palavras de uso comum.
P96 – Aplicar a regra geral de concordância verbal e nominal. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano** P76 Aplicar a regra geral de concordância verbal e nominal.	
P97 – Formatar graficamente o texto. Expectativas conforme os gêneros indicados para o 4º Ano P77 Formatar graficamente o texto.	P97 - Formatar graficamente o texto.

AREAS CURRICULARES

I- LINGUA PORTUGUESA

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
PARA O 5º *ANO* DO ENSINO FUNDAMENTAL

LEITURA – Expectativas Gerais

Orientações Curriculares	**RAADI**
Quadro-síntese dos gêneros indicados para o 5º ano **Gêneros frequentados em atividades permanentes ou ocasionais:** Regras de jogo, carta, e-mail, verbete de enciclopédia, verbete de enciclopédia virtual, reportagem, entrevista, fábula, conto tradicional, literatura infanto-juvenil, cordel, canção. **Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em sequências didáticas ou projetos:** Roteiro e mapa de localização/descrição de itinerário; artigo de divulgação científica para crianças/ exposição oral; notícia/relato de acontecimento do cotidiano; lenda e mito; poema.	**Expectativas gerais**
P1 – Relacionar o gênero à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P1 Relacionar o roteiro/mapa de localização à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. P16 Relacionar o artigo de divulgação científica à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. P33 Relacionar o gênero notícia à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. P50 Relacionar a lenda/mito à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. P68 Relacionar o poema à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente.	P1* - Relacionar o gênero à situação concreta. Por exemplo: receita, bilhete, conto, notícia, gibi, música.

	P2*- Ler textos de seu cotidiano de maneira hipotética ajustando o falado ao escrito ou apoiando-se na ilustração.
P3 – Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores / estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P6 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios. P17 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. P34 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. P51 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. P69 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.	P3 - Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores / estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios.
P4 – Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P2 Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto. P18 Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto. P35 Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto. P52 Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto.	P4 - Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto.
P6 – Explicitar o assunto do texto. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P36 Explicitar o assunto do texto.	P6* – Compreender o assunto do texto, com base nos indicativos figurativos e de palavras-chaves.

P7 – Explicitar a ideia principal (O que o texto fala do assunto tratado?). **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P22 Explicitar a ideia principal (O que o texto fala do assunto tratado?).	P7 - Explicitar a ideia principal (O que o texto fala do assunto tratado?).
P8 – Reconhecer os temas subjacentes às lendas e mitos (o Universo, o mundo, a vida). **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P55 Reconhecer os temas subjacentes às lendas e mitos (o Universo, o mundo, a vida).	P8 – Reconhecer, com ajuda, os temas subjacentes às lendas e mitos (o Universo, o mundo, a vida).
P9 – Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou de enciclopédia. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P3 Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou de enciclopédia. P19 Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou de enciclopédia. P37 Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou de enciclopédia. P53 Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou de enciclopédia.	P9* Inferir o sentido de palavras a partir do contexto e com orientações específicas.
P10 – Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto, o uso de palavras ou expressões de sentido figurado. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P41 Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou	P10* Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto e com ajuda direta, o uso de palavras no sentido figurado.

selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou de enciclopédia. P70 Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto, o uso de palavras ou expressões de sentido figurado.	
P11 – Recuperar informações explícitas. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P4 Recuperar informações explícitas. P20 Recuperar informações explícitas. P38 Recuperar informações explícitas. P54 Recuperar informações explícitas.	P11* - Recuperar informações explícitas mesmo que através de palavras-chaves ou marcas tipográficas
P12 – Localizar informações em gráficos, tabelas, mapas etc. que acompanham o texto. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P5 Localizar informações em gráficos, tabelas, mapas etc. que acompanham o roteiro. P21 Localizar informações em gráficos, tabelas, mapas etc. que acompanham o texto.	P12*- Localizar de forma dirigida informações em gráficos, tabelas, mapas etc. que acompanham o texto.
P13 – Relacionar pronomes ou expressões usadas como sinônimos a seu referente para estabelecer a coesão textual. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P24 Relacionar pronomes ou expressões usadas como sinônimos a seu referente para estabelecer a coesão textual. P40 Relacionar pronomes ou expressões usadas como sinônimos a seu referente para estabelecer a coesão textual.	P13* Usar os pronomes, com orientação, como sinônimos para estabelecer coesão textual
P14 – Correlacionar causa e efeito, problema e solução, fato e opinião relativa ao fato narrado. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P39 Correlacionar causa e efeito, problema e solução, fato e opinião.	P14* - Reconhecer no texto escrito as informações sobre problema e solução, fato e opinião relativa ao fato narrado.
P15 – Levantar as ideias principais do texto para organizá-las em sequência lógica.	P15* – Levantar de forma dirigida as idéias principais do texto para organizá-las em sequência lógica.

Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano P23 Levantar as ideias principais do texto para organizá-las em sequência lógica.	
P16 – Descrever personagens e identificar o ponto de vista do narrador, reconhecendo suas funções na narrativa. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P56 Descrever personagens e identificar o ponto de vista do narrador, reconhecendo suas funções na narrativa.	P16* - Descrever personagens e identificar o narrador.
P17 – Articular os episódios em sequência temporal e caracterizar o espaço onde ocorrem os eventos narrados. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P57 Articular os episódios em sequência temporal e caracterizar o espaço onde ocorrem os eventos narrados.	P17* – Reconhecer o espaço onde ocorrem os eventos narrados: se a história ocorre no campo, na cidade, na escola, no jardim, etc... narrados.
P19 – Identificar o conflito gerador. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P58 Identificar o conflito gerador.	

PRODUÇÃO ESCRITA

Orientações Curriculares	**RAADI**
	Expectativas gerais
P23 – Produzir texto levando em conta o gênero e o seu contexto de produção. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P7 Produzir roteiro levando em conta o gênero e o seu contexto de produção. P42 Produzir notícia de fato relevante, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção. P71 Produzir poema, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção.	P23* - Produzir texto simples, com apoio, levando em conta o gênero (receita, lista, bilhete) com base em sua hipótese de escrita.
P29 – Reescrever texto a partir de modelo, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção.	P29 - Reescrever texto a partir de modelo, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, com ajuda.

Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano P59 Reescrever lendas e mitos conhecidos, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção.	
P32 – Revisar e editar o texto, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P8 Revisar e editar o texto, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem. P26 Revisar e editar o texto, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem. P43 Revisar e editar o texto, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem. P60 Revisar e editar o texto, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem. P72 Revisar e editar o texto, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem	P32* - Revisar o texto, através de modelo, com apoio dirigido, percebendo erros na grafia de palavras conhecidas e significativas.
P33 – Resumir artigo de divulgação científica. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P25 Resumir artigo de divulgação científica.	P33* – Participar da proposta de resumo de artigo de divulgação científica.

ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LINGUA E A LINGUAGEM

Orientações Curriculares	**RAADI**
	Expectativas gerais
P34 – Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos constitutivos da organização interna de um gênero. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P9 Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna do roteiro/mapa de localização: ponto de partida, trajeto, ponto de chegada. P27 Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna do	P34* - Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos constitutivos (data, horário, nome, imagens, setas, títulos, subtítulos, ingredientes) da organização interna de um gênero (bilhete, lista, receita, notícia, trova).

artigo de divulgação científica: esquematização inicial, expansão, conclusão. P44 Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna da notícia: manchete, parágrafo-síntese (lide) e corpo do texto. P61 Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna da lenda e do mito: situação inicial, desenvolvimento da ação, situação final. P73 Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna do poema narrativo: observar segmentação do poema em versos e estrofes.	
P35 – Reconhecer, em relação à finalidade e ao interlocutor, o nível de linguagem em uso: formal/informal. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P47 Reconhecer, em relação à finalidade e ao interlocutor, o nível de linguagem em uso: formal/informal.	P35* - Reconhecer, com apoio direto, em relação à finalidade e ao interlocutor, o nível de linguagem em uso: formal/informal.
P36 – Distinguir fala de personagem do enunciado do narrador para compreender alguns de seus usos. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P62 Distinguir fala de personagem do enunciado do narrador para compreender alguns de seus usos.	P36* - Distinguir fala de personagem do enunciado do narrador.
P37 – Localizar palavras e expressões que marcam a progressão do tempo e as que estabelecem as relações de causalidade entre os acontecimentos relatados para compreender alguns de seus usos. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P45 Localizar palavras e expressões que marcam a progressão do tempo e as que estabelecem as relações de causalidade entre os acontecimentos relatados para compreender alguns de seus usos.	P37* - Observar de forma dirigida expressões que marcam a progressão do tempo e as que estabelecem as relações de causalidade entre os acontecimentos relatados num texto: história, quadrinhas, contos, canções.
P38 – Explorar o emprego de vocabulário técnico de acordo com o assunto tratado. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano**	

P29 Explorar o emprego de vocabulário técnico de acordo com o assunto tratado.	
P39 – Examinar o uso dos tempos verbais no eixo do presente. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P28 Examinar o uso dos tempos verbais no eixo do presente.	
P40 – Identificar marcadores espaciais (dentro/fora, em cima/embaixo, direita/esquerda etc.) para compreender alguns de seus usos. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P11 Identificar marcadores espaciais (dentro/fora, em cima/embaixo, direita/ esquerda etc.) para compreender alguns de seus usos.	P40 - Identificar marcadores espaciais (dentro/fora, em cima/embaixo, direita/esquerda etc.) para compreender alguns de seus usos.
P41 – Examinar o uso dos tempos verbais no eixo do pretérito. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P46 Examinar o uso dos tempos verbais no eixo do pretérito. P64 Examinar o uso dos tempos verbais no eixo do pretérito.	
P42 – Examinar o uso dos verbos do dizer para introduzir a fala das personagens. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P63 Examinar o uso dos verbos do dizer para introduzir a fala das personagens.	P42* Examinar com orientação o uso dos verbos do dizer para introduzir a fala dos personagens.
P43 – Examinar o uso das formas verbais no infinitivo ou no imperativo para executar as instruções. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P10 Examinar o uso das formas verbais no infinitivo ou no imperativo para executar as instruções.	
P44 – Examinar o uso dos verbos de ação/deslocamento: seguir, virar, passar, contornar etc. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano**	P44* Examinar, como orientação, o uso dos verbos de ação\deslocamento: seguir, vir, passar, contornar, etc.

P13 Examinar o uso dos verbos de ação/deslocamento: seguir, virar, passar, contornar etc.	
P45 – Identificar marcadores temporais (depois, logo após, então, em seguida etc.) para compreender alguns de seus usos. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P12 Identificar marcadores temporais (depois, logo após, então, em seguida etc.) para compreender alguns de seus usos.	P45* - Identificar, com apoio, marcadores temporais (depois, logo após, então, em seguida etc.)
P49 – Examinar o uso de elementos paratextuais: box, gráficos, tabelas, infográficos. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P30 Examinar o uso de elementos paratextuais: box, gráficos, tabelas, infográficos.	P49* – Examinar com apoio o uso de elementos paratextuais: box, gráficos, tabelas, infográficos.
P50 – Analisar o efeito de sentido de comparações e metáforas. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P76 Analisar o efeito de sentido de comparações e metáforas.	P50* Vivenciar de forma concreta o uso de metáforas
P51 – Observar o funcionamento do ritmo e da rima nos poemas para compreender alguns de seus usos. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P74 Observar o funcionamento do ritmo e da rima nos poemas para compreender alguns de seus usos.	P51* - Observar o funcionamento do ritmo e da rima nos poemas.
P52 – Relacionar o tratamento dado à sonoridade (aliteração) aos efeitos de sentido que provoca. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P75 Relacionar o tratamento dado à sonoridade (aliteração) aos efeitos de sentido que provoca.	

ESCUTA – PRODUÇÃO ORAL

Orientações Curriculares	**RAADI**
	Expectativas gerais

P53 – Participar de situações de intercâmbio oral, formulando perguntas ou estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P15 Participar de situações de intercâmbio oral, formulando perguntas. P32 Participar de situações de intercâmbio oral, formulando perguntas ou estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. P49 Participar de situações de intercâmbio oral, formulando perguntas ou estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.	P53* - Participar de situações de intercâmbio oral e rodas de conversas nas diferentes situações de aula.
P54 – Recontar textos de diferentes gêneros, apropriando-se das características do texto-fonte. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P66 Recontar lendas e mitos, apropriando-se das características do texto-fonte.	P54* – Participar do recontar textos de diferentes gêneros, com o apoio do professor, colega ou figuras, percebendo as características do texto-fonte.
P55 – Ouvir com atenção textos lidos ou contados, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P65 Ouvir com atenção lendas e mitos de diferentes origens lidos ou contados, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.	P 55*- Ouvir com atenção textos lidos ou contados, apresentar postura de escuta: olhar para o leitor, dirigir o olhar para as figuras, etc.
P58 – Recitar ou ler textos. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P77 Recitar ou ler poemas.	P58* - Recitar poesias, versos, trovas conhecidas.
P61 – Descrever itinerário, ajustando-o ao gênero, aos propósitos, ao destinatário e ao contexto de circulação previsto. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P14 Descrever itinerário, ajustando-o ao gênero, aos propósitos, ao destinatário e ao contexto de circulação previsto.	P60* – Colaborar na preparação de roteiro para realizar entrevista

P62 – Dramatizar textos. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P67 Dramatizar lenda ou mito.	P62 - Dramatizar textos
P64 – Expor assuntos pesquisados, apoiando-se em ilustração ou pequeno esquema. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P31 Expor o assunto do artigo, apoiando-se em ilustração ou pequeno esquema.	P64* - Expor assuntos pesquisados, com ajuda do colega, apoiando-se em ilustração ou pequeno esquema.
P65 – Apreciar poemas lidos ou recitados. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P78 Apreciar poemas lidos ou recitados.	P65 -Apreciar poemas lidos ou recitados.
P67 – Relatar acontecimentos, respeitando a sequência temporal e causal. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P48 Relatar acontecimentos, respeitando a sequência temporal e causal.	P67 - Relatar acontecimentos, respeitando a sequência temporal e causal.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DOS PADRÕES DE ESCRITA

Orientações Curriculares	**RAADI**
	Expectativas gerais
P83 – Segmentar o texto em parágrafos em razão das restrições impostas pelos gêneros. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P79 Segmentar o texto em parágrafos, em decorrência das restrições impostas pelos gêneros.	P83 - Segmentar o texto em parágrafos em razão das restrições impostas pelos gêneros.
	P84 - Pontuar corretamente final de frases, usando inicial maiúscula.
P85 – Pontuar corretamente os elementos de uma enumeração. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P80 Pontuar corretamente os elementos de uma enumeração.	P85 - Pontuar corretamente os elementos de uma enumeração
P86 – Empregar a vírgula para isolar inversões e intercalações no interior das frases. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano**	P86 - Empregar a vírgula para isolar inversões e intercalações no interior das frases.

P81 Empregar a vírgula para isolar inversões e intercalações no interior das frases.	
P87 – Pontuar corretamente passagens de discurso direto em vista das restrições impostas pelos gêneros. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P82 Pontuar corretamente passagens de discurso direto, em razão das restrições impostas pelos gêneros.	P87* – Pontuar, corretamente, com apoio, passagens de discurso direto, diferenciando do discurso narrativo.
P91 – Respeitar as regularidades morfológicas. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P84 Respeitar as regularidades morfológicas.	
P92 – Respeitar as regularidades contextuais. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P83 Respeitar as regularidades contextuais.	
P95 – Acentuar corretamente as palavras em razão da oposição entre oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P85 Acentuar corretamente as palavras, em vista da oposição entre oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.	
P96 – Aplicar a regra geral de concordância verbal e nominal. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P86 Aplicar a regra geral de concordância verbal e nominal.	P96 - Aplicar a regra geral de concordância verbal e nominal.
P97 – Formatar graficamente o texto. **Expectativas conforme os gêneros indicados para o 5º Ano** P87 Formatar graficamente o texto.	P97 - Formatar graficamente o texto.

II - MATEMÁTICA

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O *1º ANO* DO ENSINO FUNDAMENTAL

Número

Orientações Curriculares	**RAADI**
Explorando contextos do cotidiano, de outras áreas de conhecimento e da própria Matemática, por meio de práticas que podem articular-se em projetos, sequências didáticas, atividades rotineiras e atividades ocasionais, para cada um dos blocos temáticos, espera-se que o estudante possa:	**Expectativas gerais**
M01 Reconhecer a utilização de números no seu contexto diário.	**M01** Reconhecer a utilização de números no seu contexto diário.
M02 Formular hipóteses sobre escritas numéricas relativas a números familiares, como a idade, o número da casa etc.	**M02*** Formular hipóteses sobre escritas numéricas relativas a números familiares, como a idade, o número da casa etc. , mesmo que com apoio.
M03 Identificar escritas numéricas relativas a números freqüentes, como os dias do mês, o ano etc.	**M03*** Identificar de forma dirigida, escritas numéricas relativas a números freqüentes, como os dias do mês, o ano etc.
M04 Formular hipóteses sobre a leitura e escrita de números freqüentes no seu contexto doméstico.	**M04** Formular hipóteses sobre a leitura e escrita de números freqüentes no seu contexto doméstico
M05 Realizar a contagem de objetos (em coleções móveis ou fixas) pelo uso da seqüência numérica (oral).	**M05** Realizar a contagem de objetos (em coleções móveis ou fixas) pelo uso da seqüência numérica (oral).
M06 Fazer contagens orais em escala ascendente (do menor para o maior) e descendente (do maior para o menor), contando de um em um.	**M06** Fazer contagens orais em escala ascendente (do menor para o maior) e descendente (do maior para o menor), contando de um em um, com ajuda.
M07 Construir procedimentos como formar pares e agrupar, para facilitar a contagem e a comparação entre duas coleções.	**M07*** Formar pares e agrupamentos simples, com ajuda direta, para facilitar a contagem e a comparação entre duas coleções.
M08 Construir procedimentos para comparar a quantidade de objetos de duas coleções, identificando a que tem mais, a que tem menos, ou se têm a mesma quantidade.	**M08***Comparar a quantidade de objetos de duas coleções, identificando a que tem mais, a que tem menos, ou se têm a mesma quantidade.

M09 Produzir escritas numéricas de números familiares e freqüentes pela identificação de regularidades.	**M09** *Produzir escritas numéricas de números familiares e freqüentes.
	M* Realizar contagem numérica oral em situações de brincadeiras
	M* Identificação dos números em seu contexto diário e escolar – sala de aula
	M* Realizar a escrita dos números, a partir de modelo.
	M* Relacionar número a quantidade simples, com ajuda direta do professor ou colega mais experiente**.**

OPERAÇÕES

Orientações Curriculares	RAADI
	Expectativas gerais
M10 Indicar o número que será obtido se duas coleções de objetos forem reunidas (situações-problema de "compor/juntar").	**M10** * Relacionar, com ajuda, o número obtido em uma coleção de objetos (até dez)
M11 Indicar o número que será obtido se forem acrescentados objetos a uma coleção dada.	**M11*** Indicar, com ajuda, o número que será obtido se forem acrescentados objetos a uma coleção dada (até dez)
M12 Indicar o número que será obtido se forem retirados objetos de uma coleção dada.	**M12*** Indicar, com ajuda, o número que será obtido se forem retirados objetos de uma coleção dada (até dez)
M13 Indicar o número de objetos que é preciso acrescentar a uma coleção, para que ela tenha tantos elementos quantos os de outra coleção dada (situações-problema de "transformar/acrescentar").	**M13*** Comparar quantidades de objetos em duas coleções, identificando o que tem mais.
M14 Compor uma coleção com duas ou três vezes mais objetos que outra coleção dada **M15** Organizar os objetos de uma coleção em partes com o mesmo número de objetos em situações em que isso for possível.	**M14***Compor, com ajuda, uma coleção acrescentandomais objetos que outra coleção dada e experienciando operações aditivas.
M15 Organizar os objetos de uma coleção em partes com o mesmo número de objetos em situações em que isso for possível.	**M15*** Organizar, com orientaçao, os objetos de uma coleção em partes com o mesmo número de objetos em situações em que isso for possível

ESPAÇOS E FORMAS

Orientações Curriculares	RAADI
	Expectativas gerais
M16 Identificar pontos de referência para indicar sua localização na sala de aula.	**M16** Identificar pontos de referência para indicar sua localização na sala de aula.

M17 Indicar oralmente a posição onde se encontra no espaço escolar e representá-la por meio de desenhos.	**M17*** Indicar oralmente a posição onde se encontra no espaço escolar e representá-la por meio de desenhos, com ajuda.
M18 Indicar oralmente o caminho para se movimentar no espaço escolar e chegar a um determinado local da escola e representar a trajetória, por meio de desenhos.	**M18 *** Experienciar e explorar o espaço escolar e indicar oralmente trajetórias circulação.
M19 Fazer a leitura de croquis simples que indiquem a posição de um objeto ou pessoa.	**M19*** Acompanhar com ajuda a leitura de croquis simples que indiquem a posição de um objeto ou pessoa.
M20 Fazer a leitura de croquis simples que indiquem a movimentação de um objeto ou pessoa.	**M20*** Acompanahr com ajuda a leitura de croquis simples que indiquem a movimentação de um objeto ou pessoa
M21 Identificar semelhanças e diferenças entre as formas dos objetos de seu cotidiano	**M21** Identificar semelhanças e diferenças entre as formas dos objetos de seu cotidiano
M22 Identificar nos objetos de seu cotidiano superfícies planas e arredondadas.	**M22** Identificar nos objetos de seu cotidiano superficies planas e arredondadas
M23 Representar objetos do seu cotidiano, por meio de desenhos.	**M23** Representar objetos do seu cotidiano, por meio de desenhos
M24 Montar e desmontar embalagens e identificar as peças que deve utilizar para remontá-las.	**M24** Montar e desmontar embalagens e explorar as peças que deve utilizar para remontá-las.

GRANDEZAS E MEDIDAS

Orientações Curriculares	**RAADI**
	Expectativas gerais
	M* Explorar e reconhecer diferentes grandezas
M25 Identificar dias da semana, explorando o calendário.	**M25 *** Identificar, de forma dirigida, dias da semana, explorando o calendário.
M26 Identificar os meses do ano, explorando o calendário.	**M26** * Identificar, de forma dirigida, os meses do ano, explorando o calendário
M27 Antecipar, recordar e descrever oralmente seqüências de acontecimentos referentes ao período de um dia.	**M27*** Recordar e descrever oralmente seqüências de acontecimentos referentes ao periodo de um dia.
M28 Construir estratégias para medir comprimentos, massas e capacidades de vasilhames, sem uso de unidades de	**M28** Participar de diferentes estratégias para medir comprimentos, massas e capacidades de vasilhames,

medidas convencionais	sem uso de unidades de medidas convencionais
M29 Realizar estimativas que envolvam medidas (por exemplo: quantos passos é preciso dar para chegar a um determinado local, quantos copos de água são necessários para encher um recipiente).	**M29*** Realizar, em grupo, estimativas que envolvam medidas (por exemplo: quantos passos é preciso dar para chegar a um determinado local, quantos copos de água são necessários para encher um recipiente).

TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Orientações Curriculares	**RAADI**
	Expectativas gerais
M30 Preencher fichas de identificação com dados numéricos pessoais, como idade, altura, número de irmãos, peso etc.	**M30** * Participar em pequenos grupos e de forma dirigida de preenchimento de fichas de identificação com dados numéricos pessoais, como idade, altura, número de irmãos, peso etc.
M31 Criar registros pessoais (como desenhos, códigos) para comunicação das informações coletadas ou obtidas (resultados de um jogo, aniversários dos amigos, comunicação de hora e local de uma reunião etc).	**M31*** Criar, com ajuda, formas de registros pessoais (como desenhos, códigos)
M32 Registrar em tabelas simples suas observações (sobre condições do tempo, eventos da semana, por exemplo).	**M32*** Observar o registro em tabelas simples observações do grupo sobre condições do tempo, eventos da semana, por exemplo.

II - MATEMÁTICA

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
PARA O 2º *ANO* DO ENSINO FUNDAMENTAL

Número

Orientações Curriculares	**RAADI**
Explorando contextos do cotidiano, de outras áreas de conhecimento e da própria Matemática, por meio de práticas que podem articular-se em projetos, sequências didáticas, atividades rotineiras e atividades ocasionais, para cada um dos blocos temáticos, espera-se que o estudante possa:	Expectativas gerais
M01 Utilizar números para expressar quantidades de elementos de uma coleção.	M01 * Utilizar, com ajuda, números a quantidades de elementos de uma coleção.
M02 Utilizar números para expressar a ordem dos elementos de uma coleção ou seqüência.	M02* Utilizar, com ajuda, números para expressar a ordem dos elementos de uma coleção ou seqüência
M03 Utilizar números na função de código, para identificar linhas de ônibus, telefones, placas de carros, registros de identidade.	M03 * Reconhecer, com ajuda, a utilização de números para identificar linhas de ônibus, telefones, placas de carros, registros de identidade.

M04 Utilizar diferentes estratégias para quantificar elementos de uma coleção: contagem, formação pares, agrupamentos e estimativas.	M04* Observar e vivenciar em grupos a utilização de diferentes estratégias para quantificar elementos de uma coleção: contagem, formação pares, agrupamentos e estimativas.
M05 Contar em escalas ascendente e descendente de um em um, de dois em dois, de cinco em cinco, de dez em dez etc.,	M05* Participar em grupo de contagem em escalas ascendente e descendente de um em um, de dois em dois, de cinco em cinco, de dez em dez etc
M06 Formular hipóteses sobre a grandeza numérica, pela identificação da quantidade de algarismos que compõem sua escrita e/ou pela identificação da posição ocupada pelos algarismos que compõem sua escrita.	
M07 Produzir escritas numéricas identificando regularidades e regras do sistema de numeração decimal.	M07 * Produzir escritas numéricas através de modelos, operando até dez.
M08 Utilizar a calculadora para produzir escritas de números que são ditados.	M08 * Utilizar a calculadora, com ajuda, para produzir escritas de números simples que são ditados.

OPERAÇÕES

Orientações Curriculares	**RAADI**
	Expectativas gerais
M09 Analisar, interpretar e resolver situações-problema, compreendendo alguns dos significados da adição.	**M09*** Participar em grupo da solução de situações-problema, compreendendo alguns dos significados da adição. Atuar com suporte direto: material concreto e orientação direta do professor ou do colega.
M10 Construir fatos básicos da adição a partir de situações-problema, para constituição de um repertório a ser utilizado no cálculo.	**M10*** Participar em grupo de situações-problema de adição, para constituição de um repertório a ser utilizado no cálculo.
M11 Utilizar a decomposição das escritas numéricas para a realização de cálculos, que envolvem a adição.	**M11*** Utilizar, de forma dirigida, a decomposição das escritas numéricas para a realização de cálculos, que envolvem a adição.
M12 Analisar, interpretar e resolver situações-problema, compreendendo alguns dos significados da subtração.	**M12*** Participar em grupo da solução de situações-problema, compreendendo alguns dos significados da subtração. Atuar com suporte direto: material concreto e orientação direta do professor ou do colega.
M13 Construir fatos básicos da subtração a partir de situações-problema, para constituição de um repertório a ser utilizado no cálculo.	**M13*** Participar em grupo de situações-problema de subtração, para constituição de um repertório a ser utilizado no cálculo.
M14 Utilizar a decomposição das escritas numéricas para a realização de cálculos, que envolvem a subtração.	**M14 *** Utilizar, de forma dirigida, a decomposição das escritas numéricas para a realização de cálculos, que envolvem a subtração.

M15 Utilizar sinais convencionais (+,–, =) na escrita de operações de adição e subtração.	**M15*** Iniciar a utilização de sinais convencionais **(+, -, =)** na escrita de operações de adição e subtração.
M16 Analisar, interpretar e resolver situações-problema, compreendendo alguns dos significados da multiplicação, utilizando estratégias pessoais, sem uso de técnicas convencionais.	**M16*** Participar em grupo de situações-problema de multiplicação , para constituição de um repertório a ser utilizado no cálculo.
M17 Analisar, interpretar, resolver situações-problema, compreendendo alguns dos significados da divisão, utilizando estratégias pessoais, sem uso de técnicas convencionais.	**M17*** Participar em grupo de situações-problema de divisão, para constituição de um repertório a ser utilizado no cálculo.
	M* Relacionar número a quantidade simples, com ajuda direta do professor ou colega mais experiente
	M* Realizar operações aditivas com materiais concretos, operando com unidade de dezena com ajuda direta do professor.
	M*Realizar operações de subtração com materiais concretos, operando com unidade de dezena e com ajuda direta do professor.
	M* Realizar operações de multiplicação com materiais concretos, operando com unidade de dezena com ajuda direta do professor.
	M*Realizar operações de divisão com materiais concretos, operando com unidade de dezena e com ajuda direta do professor.

ESPAÇOS E FORMAS

Orientações Curriculares	**RAADI**
	Expectativas gerais
M18 Localizar pessoas ou objetos no espaço, com base em diferentes pontos de referência e algumas indicações de posição.	**M18 *** Localizar, com ajuda do colega ou professor, pessoas ou objetos no espaço, com base em diferentes pontos de referência e algumas indicações de posição.
M19 Identificar a movimentação de pessoas ou objetos no espaço, com base em diferentes pontos de referência e algumas indicações de direção e sentido.	**M19** * Identificar, com ajuda do professor ou do colega, a movimentação de pessoas ou objetos no espaço, com base em diferentes pontos de referência e algumas indicações de direção e sentido.
M20 Observar e reconhecer figuras geométricas tridimensionais presentes em elementos naturais e nos objetos criados pelo homem.	**M20*** Observar e reconhecer, de forma dirigida, figuras geométricas presentes em elementos naturais e nos objetos criados pelo homem.

M21 Identificar semelhanças e diferenças entre figuras geométricas tridimensionais e reconhecer algumas de suas características.	**M21 *** Demonstrar reconhecer semelhanças e diferenças entre figuras geométricas.
M22 Identificar semelhanças e diferenças entre figuras geométricas bidimensionais e reconhecer algumas de suas características.	
M23 Estabelecer comparações entre objetos do espaço físico e objetos geométricos – corpos redondos e poliedros – sem uso obrigatório de nomenclatura	

GRANDEZAS E MEDIDAS

Orientações Curriculares	**RAADI**
	Expectativas gerais
M24 Identificar unidades de tempo – dia, semana, mês, bimestre, semestre, ano e utilizar calendários.	**M24*** Identificar, de forma dirigida, algumas unidades de tempo — dia, semana – hoje-ontem-amanhã
M25 Comparar grandezas de mesma natureza, por meio do uso de instrumentos de medida conhecidos – fita métrica, balança, recipientes de um litro, etc	**M25** * Experienciar, de forma dirigida, o uso de instrumentos de medida conhecidos — fita métrica, balança, recipientes de um litro, etc
M26 Resolver situações-problema que envolvam a grandeza "comprimento", utilizando estratégias pessoais.	**M26 *** Experienciar, de forma dirigida situações que envolvam a grandeza comprimento.
M27 Resolver situações-problema que envolvam a grandeza "capacidade", utilizando estratégias pessoais.	**M27*** Experienciar, de forma dirigida situações que envolvam a grandeza capacidade.
M28 Resolver situações-problema que envolvam a grandeza "massa", utilizando estratégias pessoais.	**M28 *** Experienciar, de forma dirigida situações que envolvam a grandeza massa.
M29 Resolver situações-problema que envolvam a grandeza "temperatura", compreendendo seu significado.	**M29*** Experienciar, de forma dirigida situações-problema que envolvam a grandeza "temperatura"
	M* Apresentar o sistema monetário e as diferenças entre cédulas e moedas

TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Orientações Curriculares	**RAADI**
	Expectativas gerais
M30 Coletar e organizar informações, criando registros pessoais para comunicação de idade, número de irmãos, peso de animais etc.	**M30*** Fazer registros, com ajuda, para comunicação de idade, número de irmãos.
M31 Ler e interpretar informações apresentadas em tabelas simples.	**M31*** Participar em grupo da leitura de informações apresentadas em tabelas simples

M32 Ler e interpretar informações representadas por gráficos de colunas.	**M32*** Participar em grupo da leitura de informações apresentadas por gráficos de colunas.
M33 Resolver situações-problema que envolvam a localização de dados em folhetos de compra e de propaganda.	**M33*** Realizar, de forma dirigida, a localização de dados em folhetos de compra e de propaganda.
M34 Organizar tabelas simples para registrar observações realizadas.	**M34*** Participar em grupo da organização de tabelas simples para registrar observações realizadas de idade, número de irmãos, peso de animais etc. (experienciação)
M35 Organizar gráficos de colunas para apresentar o resultado de observações realizadas.	

II - MATEMÁTICA

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O *3º ANO* DO ENSINO FUNDAMENTAL

Número

Orientações Curriculares	**RAADI**
Explorando contextos do cotidiano, de outras áreas de conhecimento e da própria Matemática, por meio de práticas que podem articular-se em projetos, sequências didáticas, atividades rotineiras e atividades ocasionais, para cada um dos blocos temáticos, espera-se que o estudante possa:	Expectativas gerais
M01 Ler e escrever números pela compreensão das características do sistema de numeração decimal.	M01* Ler e escrever números do sistema de numeração decimal.
M02 Comparar e ordenar números (em ordem crescente e decrescente).	M02* Comparar e ordenar números, em ordem crescente, até dez, com apoio.
M03 Resolver situações-problema que envolvam relações entre números, tais como: ser maior que, ser menor que, estar entre, ter mais um, ter mais dois, ser o dobro, ser a metade.	M03* Vivenciar em grupo e perceber com ajuda, situações-problema que envolvam relações entre números, tais como: ser maior que, ser menor que.

M04 Contar em escalas ascendente e descendente a partir de qualquer número dado.	M04* Utilizar a calculadora para produzir e comparar escritas numéricas.
M05 Utilizar a calculadora para produzir e comparar escritas numéricas	M05*Utilizar a calculadora, com ajuda, para produzir e comparar escritas numéricas
	M* Fazer a correspondência numérica com a quantidade, mesmo que com ajuda,

OPERAÇÕES

Orientações Curriculares	**RAADI**
	Expectativas gerais
M06 Analisar, interpretar e resolver situações-problema, envolvendo a adição.	M06*Vivenciar e resolver situações-problema, envolvendo a adição, com material concreto e de forma dirigida, operando com as unidades de dezena.
M07 Utilizar a decomposição das escritas numéricas para a realização do cálculo de adições.	M07* Utilizar, com ajuda, a decomposição das escritas numéricas para a realização do cálculo de adições.
M08 Utilizar uma técnica convencional para calcular o resultado de adições.	M08* Utilizar, com ajuda direta e suporte de material concreto, uma técnica convencional para calcular o resultado de adições, operando com as unidades de dezena.
M09 Utilizar estimativas para avaliar a adequação do resultado de uma adição.	M09* Utilizar, com ajuda, a calculadora para validar resultados obtidos de cálculo de adição.
M10 Analisar e validar (ou não) resultados obtidos por estratégias pessoais de cálculo de adição, utilizando a calculadora.	M10* Vivenciar e resolver situações-problema, envolvendo a subtração, com material concreto e de forma dirigida, operando com as unidades de dezena..
M11 Analisar, interpretar e resolver situações-problema, envolvendo a subtração.	
M12 Utilizar a decomposição das escritas numéricas para a realização do cálculo de subtrações.	M12* Utilizar, com ajuda, a decomposição das escritas numéricas para a realização do cálculo de subtrações.
M13 Utilizar uma técnica convencional para calcular o resultado de subtrações, sem recurso	M13* Utilizar, com ajuda direta e suporte de material concreto, uma técnica convencional para calcular o

à unidade de ordem superior (sem "empréstimos").	resultado de adições, operando com as unidades de dezena.
M14 Utilizar estimativas para avaliar a adequação do resultado de uma subtração.	M14 * Utilizar, com ajuda, a calculadora para validar resultados obtidos de cálculo de subtração.
M15 Analisar e validar (ou não) resultados obtidos por estratégias pessoais de cálculo de subtração, utilizando a calculadora.	M15* Vivenciar e resolver situações-problema, envolvendo a subtração, com material concreto e de forma dirigida, operando com as unidades de dezena.
M16 Analisar, interpretar e resolver situações-problema, compreendendo alguns dos significados da multiplicação.	M16* Vivenciar e resolver situações-problema, envolvendo a multiplicação, com material concreto e de forma dirigida, operando com as unidades de dezena.
M17 Calcular resultados de multiplicação, por meio de estratégias pessoais.	M17* Utilizar, com ajuda, a calculadora para validar resultados obtidos de cálculo de multiplicação
M18 Determinar o resultado da multiplicação de números de 0 a 9, por 2, 3, 4, 5, em situações-problema e identificar regularidades que permitam sua memorização.	
M19 Utilizar sinais convencionais (+, –, X, : e =) na escrita de operações multiplicação e divisão.	M19 Utilizar sinais convencionais (+, -, X,: e =) na escrita de operações multiplicação e divisão.
M20 Analisar, interpretar, resolver e formular situações-problema, compreendendo alguns dos significados da divisão, utilizando estratégias pessoais.	M20* Vivenciar e resolver situações-problema, envolvendo a divisão, com material concreto e de forma dirigida, operando com as unidades de dezena.

ESPAÇOS E FORMAS

Orientações Curriculares	**RAADI**
	Expectativas gerais
M21 Interpretar a localização de um objeto ou pessoa no espaço pela análise de maquetes, esboços, croquis.	M21* Acompanhar em grupo a localização de um objeto ou pessoa no espaço pela análise de maquetes. esboços, croquis.

M22 Interpretar a movimentação de um objeto ou pessoa no espaço pela análise de maquetes, esboços, croquis.	M22* Acompanhar em grupo a interpretação movimentação de um objeto ou pessoa no espaço pela análise de maquetes. esboços, croquis.
M23 Relacionar figuras tridimensionais (como cubos, paralelepípedos, esferas, cones, cilindros e pirâmides) com elementos naturais e objetos do mundo que o cerca.	M23* Relacionar, com orientação direta, figuras tridimensionais (como cubos, paralelepípedos, esferas, cones, cilindros e pirâmides) com elementos naturais e objetos do mundo que o cerca.
M24 Perceber semelhanças e diferenças entre figuras tridimensionais e bidimensionais, comparando cubos e quadrados, paralelepípedos e retângulos.	M24* Perceber, com orientação direta, semelhanças e diferenças entre figuras tridimensionais *e* bidimensionais. comparando cubos e quadrados, paralelepípedos e retângulos
M25 Perceber semelhanças e diferenças entre figuras tridimensionais e bidimensionais, comparando pirâmides e triângulos, esferas e círculos.	M25* Perceber, com orientação direta, semelhanças e diferenças entre figuras tridimensionais e bidimensionais, comparando pirâmides e triângulos, esferas e círculos.
M26 Identificar semelhanças e diferenças entre pirâmides, cubos e paralelepípedos, observando seus elementos.	M26* Identificar, com orientação direta,semelhanças e diferenças entre pirâmides, cubos e paralelepípedos, observando seus elementos.
M27 Identificar semelhanças e diferenças entre cones, cilindros e esferas, observando seus elementos.	M27* Identificar, com orientaçãodireta, semelhanças e diferenças entre cones, cilindros e esferas, observando seus elementos

GRANDEZAS E MEDIDAS

Orientações Curriculares	**RAADI**
	Expectativas gerais
M28 Resolver situações-problema que envolvam a identificação do valor de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro	M28* Vivenciar situações-problema que envolvam a identificação do valor de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro.
M29 Realizar possíveis trocas entre cédulas e moedas em razão de seus valores.	M29* Realizar, com ajuda e de forma dirigida, possíveis trocas entre cédulas e moedas em razão de seus valores.
M30 Estabelecer relação entre unidades de tempo — dia, semana, mês, bimestre,	M30* Identificar, de forma dirigida, algumas unidades de tempo — dia, semana, mes,. consultando

semestre, ano, consultando calendários e fazer leitura de horas relacionando minutos e segundos, em relógios analógicos e digitais	calendários e fazer leitura de horas e minutos, em relógios digitais
M31 Produzir desenhos ou escritas para comunicar o resultado de uma medição, não necessariamente com uso de unidades convencionais.	M31* Produzir desenhos ou escritas, de forma dirigida e com ajuda, para comunicar o resultado de uma medição, não necessariamente com uso de unidades convencionais.
M32 Utilizar procedimentos para comparar, entre si, grandezas como comprimento, massa e capacidade, utilizando estratégias pessoais.	

TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Orientações Curriculares	**RAADI**
	Expectativas gerais
M33 Interpretar dados apresentados por meio de tabelas simples	M33 * Acompanhar em grupo a interpretaçao de dados apresentados por meio de tabelas simples
M34 Interpretar dados apresentados por meio de gráficos de colunas e de barras.	M34*Acompanhar em grupo a interpretaçao de apresentados por meio de gráficos de colunas e de barras.
M35 Criar registros pessoais (como desenhos, códigos) para comunicação de informações coletadas.	M35* Criar registros pessoais (como desenhos, códigos), com orientação direta para comunicação de informações coletadas.
M36 Descrever, oralmente, situações apresentadas por meio de tabelas e gráficos.	M36*Acompanhar em grupo a descrição oral de situações apresentadas por meio de tabelas e gráficos.

II - MATEMÁTICA

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O *4º ANO* DO ENSINO FUNDAMENTAL

Número

Orientações Curriculares	**RAADI**
Explorando contextos do cotidiano, de outras áreas de conhecimento e da própria Matemática, por meio de práticas que odem articular-se em projetos, sequências didáticas, atividades rotineiras e atividades ocasionais, para cada um dos blocos temáticos, espera-se que o estudante possa:	Expectativas gerais
M01 Reconhecer e utilizar números naturais no contexto diário.	M01 Reconhecer e utilizar números naturais no contexto diário.
M02 Compreender e utilizar as regras do sistema de numeração decimal, para leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de qualquer ordem de grandeza.	M02* Comparar e ordenar números, em ordem crescente, operando com as unidades de dezena, mesmo que com ajuda.
M03 Contar em escalas ascendente e descendente a partir de qualquer número natural dado.	M03* Contar em escala ascendente número natural operando com as unidades de dezena.
M04 Resolver situações-problema em que é necessário fazer estimativas ou arredondamentos de números naturais (cálculos aproximados).	M04* Resolver situações-problema concretas e de seu cotidiano, operando com as unidades de dezena.
M05 Reconhecer e utilizar números racionais no contexto diário.	M05* Reconhecer sob orientação direta, números racionais no contexto diário.
M06 Explorar diferentes significados das frações em situações-problema (parte-todo e quociente).	M06* Explorar diferentes significados das frações em situações-problema concretas (parte-todo e inteiro-metade).
M07 Ler e escrever números racionais, de uso frequente no cotidiano, representados na forma decimal ou fracionária.	

M08 Comparar e ordenar números racionais de uso frequente, na representação decimal.	
M09 Observar as regras do sistema de numeração decimal para compreensão, leitura e representação dos números racionais na forma decimal.	

OPERAÇÕES

Orientações Curriculares	**RAADI**
	Expectativas gerais
M10 Analisar, interpretar, formular e resolver situações-problema, compreendendo diferentes significados das operações envolvendo números naturais.	M10* Resolver situações-problema, compreendendo diferentes significados das operações envolvendo números naturais, mesmo que com ajuda direta e operando de acordo com sua capacidade: unidades dde dezena ou de centena.
M11 Determinar o resultado da multiplicação de números de 0 a 9 por 6, 7, 8 e 9, em situações-problema e identificar regularidades que permitam sua memorização.	M11* Resolver multiplicações com números naturais e usar estratégias de verificação e controle de resultados pelo uso da calculadora, mesmo que com ajuda e operando de acordo com sua capacidade: unidades dde dezena ou de centena.
M12 Identificar e utilizar regularidades para multiplicar ou dividir um número por 10, por 100 e por 1.000.	M12* Identificar e utilizar regularidades para multiplicar ou dividir um número por 10, mesmo que com ajuda e operando de acordo com sua capacidade: unidades dde dezena ou de centena.
M13 Construir fatos básicos da divisão a partir de situações-problema, para constituição de um repertório a ser utilizado no cálculo.	
M14 Utilizar a decomposição das escritas numéricas e a propriedade distributiva da multiplicação em relação à adição, para a realização de cálculos que envolvem a multiplicação e a divisão.	
M15 Calcular o resultado de operações de números naturais por meio de estratégias	

pessoais e pelo uso de técnicas operatórias convencionais.	
M16 Utilizar estratégias de verificação e controle de resultados pelo uso do cálculo mental e da calculadora.	M16* Utilizar estratégias de verificação e controle de resultados pelo uso da calculadora, mesmo que com ajuda e operando de acordo com sua capacidade: unidades dde dezena ou de centena.

ESPAÇOS E FORMAS

Orientações Curriculares	**RAADI**
	Expectativas gerais
M17 Identificar a posição de uma pessoa ou objeto num desenho apresentado em malha quadriculada.	M17* Identificar a posição de uma pessoa ou objeto num desenho.
M18 Identificar a movimentação de uma pessoa ou objeto num desenho apresentado em malha quadriculada	
M19 Reconhecer semelhanças e diferenças entre esferas, cilindros e cones e entre cubos, paralelepípedos, prismas de base triangular e pirâmides.	M19* Perceber com ajuda e sob orientação semelhanças e diferenças entre esferas, cilindros e cones e entre cubos, paralelepípedos, prismas de base triangular e pirâmides.
M20 Reconhecer planificações (moldes) de figuras tridimensionais como cubo, paralelepípedo, pirâmide, cone e cilindro.	
M21 Identificar triângulos, quadrados, retângulos, pentágonos e círculos, nas faces planas de uma figura tridimensional.	M21* Identificar triângulos, quadrados, retângulos, pentágonos e círculos.

GRANDEZAS E MEDIDAS

Orientações Curriculares	**RAADI**
	Expectativas gerais
M22 Reconhecer unidades usuais de medida, como metro, centímetro, quilômetro, grama, miligrama, quilograma, litro, mililitro.	M22* Reconhecer unidades usuais de medida, como metro, quilograma, litro, em situações concretas e sob orientação.

M23 Resolver situações-problema que envolvam o significado de unidades de medida de comprimento, como metro, centímetro e quilômetro.	M23* Participar de resolução de situações-problema concretas que envolvam o significado de unidades de medida como metro.
M24 Resolver situações-problema que envolvam o significado de unidades de medida de massa, como o grama, o miligrama e o quilograma.	M24* Resolver situações-problema que envolvam o significado de unidades de medida de massa, como o grama e o quilograma.
M25 Resolver situações-problema que envolvam o significado de unidades de medida de capacidade, como litro e mililitro.	M25* Participar de resolução de situações-problema concretas que envolvam o significado de unidades de medida como litro.
M26 Utilizar, em situações-problema, unidades usuais de temperatura.	M26 Utilizar, em situações-problema, unidades usuais de temperatura.
M27 Utilizar medidas de tempo em realização de conversões simples, entre dias e semanas, horas e dias, semanas e meses.	M27* Utilizar unidades usuais de tempo (dia, semana, mes e ano) e temperatura (quente- frio) em situações cotidianas.
M28 Utilizar o sistema monetário brasileiro em situações-problema.	M28* Utilizar o sistema monetário brasileiro em situações-problema concretas
M29 Resolver situações-problema que envolvam o estabelecimento de relações entre algumas unidades de medida, como: metro e quilômetro, metro e centímetro, grama e quilograma, grama e miligrama, litro e mililitro.	
M30 Compreender o perímetro como a medida do contorno de uma figura plana.	
M31 Calcular perímetro de figuras desenhadas em malhas quadriculadas.	

TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Orientações Curriculares	**RAADI**
M32 Ler e interpretar dados apresentados de forma organizada em tabelas e gráficos.	
M33 Resolver problemas com dados apresentados de maneira organizada por meio de tabelas simples e gráficos de colunas.	

M34 Descrever, por escrito, situações apresentadas por meio de tabelas e gráficos.	
M35 Interpretar dados apresentados por meio de tabelas simples e de dupla entrada.	
M36 Interpretar dados apresentados por meio de gráficos de colunas, barras e linhas.	

II - MATEMÁTICA

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O *5º ANO* DO ENSINO FUNDAMENTAL

Número

Orientações Curriculares	**RAADI**
Explorando contextos do cotidiano, de outras áreas de conhecimento e da própria Matemática, por meio de práticas que podem articular-se em projetos, sequências didáticas, atividades rotineiras e atividades ocasionais, para cada um dos blocos temáticos, espera-se que o estudante possa:	Expectativas gerais
M01 Compreender e utilizar as regras do sistema de numeração decimal, para leitura e escrita, comparação, ordenação e arredondamento de números naturais de qualquer ordem de grandeza.	M01* Compreender e utilizar as regras do sistema de numeração decimal, para leitura e escrita, operando de acordo com sua capacidade: : unidades de dezena ou de centena.
M02 Reconhecer e fazer leitura de números racionais no contexto diário, nas representações fracionária e decimal.	
M03 Explorar diferentes significados das frações em situações-problema: parte-todo, quociente e razão.	M03* Explorar diferentes significados das frações em situações concretas e vivenciais: parte-todo, inteiro-metade.
M04 Escrever números racionais de uso frequente, nas representações fracionária e decimal e localizar alguns deles na reta numérica.	

M05 Comparar e ordenar números racionais de uso frequente, nas representações fracionária e decimal.	
M06 Identificar e produzir frações equivalentes, pela observação de representações gráficas e de regularidades nas escritas numéricas.	

OPERAÇÕES

Orientações Curriculares	**RAADI**
	Expectativas gerais
M07 Analisar, interpretar, formular e resolver situações-problema, compreendendo diferentes significados das operações envolvendo números naturais.	M07* Resolver situações-problema, compreendendo diferentes significados das operações envolvendo números naturais, mesmo que com ajuda direta e operando de acordo com sua capacidade: unidades de dezena ou de centena.
M08 Resolver adições com números naturais, por meio de estratégias pessoais e do uso de técnicas operatórias convencionais, cálculo mental e calculadora e usar estratégias de verificação e controle de resultados pelo uso do cálculo mental ou da calculadora.	M08* Resolver adições com números naturais, e usar estratégias de verificação e controle de resultados pelo uso da calculadora, mesmo que com ajuda direta e operando de acordo com sua capacidade: unidades de dezena ou de centena.
M09 Resolver subtrações com números naturais, por meio de estratégias pessoais e do uso de técnicas operatórias convencionais, cálculo mental e calculadora e usar estratégias de verificação e controle de resultados pelo uso do cálculo mental ou da calculadora.	M09* Resolver subtrações com números naturais, e usar estratégias de verificação e controle de resultados pelo uso da calculadora, mesmo que com ajuda e operando de acordo com sua capacidade: unidades de dezena ou de centena..
M10 Resolver multiplicações com números naturais, por meio de técnicas operatórias convencionais, cálculo mental e calculadora e usar estratégias de verificação e controle de resultados pelo uso do cálculo mental ou da calculadora.	M10* Resolver multiplicações com números naturais e usar estratégias de verificação e controle de resultados pelo uso da calculadora, mesmo que com ajuda e operando de acordo com sua capacidade: unidades de dezena ou de centena.
M11 Resolver divisões com números naturais, por meio de técnicas operatórias	M11* Resolver divisões com números naturais, usar estratégias de verificação e

convencionais, cálculo mental e calculadora e usar estratégias de verificação e controle de resultados pelo uso do cálculo mental ou da calculadora.	controle de resultados pelo uso da calculadora, mesmo que com ajuda e operando de acordo com sua capacidade: unidades de dezena ou de centena..
M12 Analisar, interpretar, formular e resolver situações-problema, compreendendo diferentes significados da adição e subtração, envolvendo números racionais escritos na forma decimal.	M12* Compreender o significado das frações em situações concretas.
M13 Calcular o resultado de adição e subtração de números racionais na forma decimal, por meio de estratégias pessoais e pelo uso de técnicas operatórias convencionais.	
M14 Resolver problemas que envolvem o uso da porcentagem no contexto diário, como 10%, 20%, 50%, 25%.	
M15 Identificar as possíveis maneiras de combinar elementos de uma coleção de objetos e de contabilizá-las usando estratégias pessoais	
M16 Explorar a ideia de probabilidade em situações-problema simples.	

ESPAÇOS E FORMAS

Orientações Curriculares	**RAADI**
	Expectativas gerais
M17 Descrever, interpretar e representar por meio de desenhos, a localização ou a movimentação de uma pessoa ou um objeto.	M17 * Representar, de forma dirigida, por meio de desenhos, a localização ou a movimentação de uma pessoa ou um objeto.
M18 Reconhecer semelhanças e diferenças entre poliedros (como os prismas, as pirâmides e outros).	M18* Idenrificar com ajuda semelhanças e diferenças entre poliedros (como os prismas, as pirâmides e outros).

M19 Identificar relações entre o número de elementos como faces, vértices e arestas de um poliedro.	
M20 Explorar planificações de alguns poliedros e corpos redondos.	
M21 Identificar semelhanças e diferenças entre polígonos, considerando seu número de lados e de ângulos.	M21* Identificar com ajuda semelhanças e diferenças entre polígonos, considerando seu número de lados e de ângulos.
M22 Compor e decompor figuras planas e identificação de que qualquer polígono pode ser composto a partir de figuras triangulares.	
M23 Ampliar e reduzir figuras planas pelo uso de malhas quadriculadas.	

GRANDEZAS E MEDIDAS

Orientações Curriculares	**RAADI**
	Expectativas gerais
M24 Utilizar unidades usuais de tempo e temperatura em situações-problema.	M24* Utilizar unidades usuais de tempo (dia, semana, mes e ano) e temperatura (quente- frio) em situações cotidianas. Identificar, de forma dirigida, algumas unidades de tempo — dia, semana, mes,. consultando calendários e fazer leitura de horas e minutos, em relógios digitais
M25 Utilizar unidades usuais de temperatura em situações-problema.	
M26 Utilizar o sistema monetário brasileiro em situações-problema.	M26* Utilizar o sistema monetário brasileiro em situações concretas do cotidiano
M27 Utilizar unidades usuais de comprimento, massa e capacidade em situações-problema.	M27* Utilizar unidades usuais de comprimento, massa e capacidade em situações do cotidiano.
M28 Calcular perímetro de figuras desenhadas em malhas quadriculadas ou não.	

M29 Compreender a área como a medida da superfície de uma figura plana.	
M30 Calcular área de retângulos ou quadrados desenhados em malhas quadriculadas ou não.	
M31 Resolver situações-problema que envolvam o significado de unidades de medidas de superfície como o metro quadrado (m2), o centímetro quadrado (cm2) e o quilômetro quadrado (km2).	

TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Orientações Curriculares	**RAADI**
M32 Resolver situações-problema com dados apresentados de maneira organizada, por meio de tabelas simples ou tabelas de dupla entrada.	
M33 Resolver situações-problema em que os dados são apresentados por meio de gráficos de colunas ou gráficos de barras.	
M34 Ler informações apresentadas de maneira organizada por meio de gráficos de linha.	
M35 Ler informações apresentadas de maneira organizada por meio de gráficos de setor.	
M36 Construir tabelas e gráficos para apresentar dados coletados ou obtidos em textos jornalísticos.	

III – NATUREZA E SOCIEDADE

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O *1º ANO* DO ENSINO FUNDAMENTAL

TEMA: Lugar onde vivemos

Ciências

Orientações Curriculares	**RAADI**
Nos quadros a seguir podem-se observar os conteúdos que os temas permitem trabalhar: **Conteúdo** • Identificação, organização e relações entre seres, objetos e fenômenos dos mundos natural e cultural, segundo diferentes critérios. • Noções de espaço e de lugar (próximos e distantes) e transformações nas paisagens próximas. • Comportamentos de segurança, prevenção a acidentes e preservação da vida e do ambiente.	*Todas as expectativas relacionadas poderão ser atingidas pelos alunos com deficiência intelectual, mesmo que necessite de apoio direto do professor ou de seus colegas, o que não diminui a qualidade de seu desempenho. Ao avaliar o aluno, o professor deve considerar o cotidiano do aluno e suas especificidades.*
Cl -Identificar no ambiente próximo (sala de aula, escola, casa) diferentes elementos tanto do mundo natural como construídos pelo ser humano.	Cl -Identificar no ambiente próximo (sala de aula, escola, casa) diferentes elementos tanto do mundo natural como construídos pelo ser humano.
C2 - Observar, identificar e classificar no ambiente próximo diferentes tipos de e plantas que ali habitam ou fragmentos deles como: sementes, folhas, frutos, penas, pêlos, esqueletos.	C2 - Observar, identificar e classificar no ambiente próximo diferentes tipos de e plantas que ali habitam ou fragmentos deles como: sementes, folhas, frutos, penas, pêlos, esqueletos.
C3 - Estabelecer semelhanças e diferenças entre o ser humano e outros animais.	C3 - Estabelecer semelhanças e diferenças entre o ser humano e outros animais.
C4 - Observar a natureza, valorizando cuidados necessários para a preservação da água limpa, dos animais e das plantas.	C4 - Observar a natureza, valorizando cuidados necessários para a preservação da água limpa, dos animais e das plantas.
C5 - Observar e identificar no ambiente próximo variados materiais, equipamentos, objetos e produtos industrializados, reconhecendo diferentes funções, usos e localização.	C5 - Observar e identificar no ambiente próximo variados materiais, equipamentos, objetos e produtos industrializados, reconhecendo diferentes funções, usos e localização.
C6 - Comparar e classificar diferentes em relação a tamanho, textura, rigidez, cheiro, cor, temperatura, por meio de observação direta e utilizando os órgãos sensoriais (com segurança).	C6 - Comparar e classificar diferentes em relação a tamanho, textura, rigidez, cheiro, cor, temperatura, por meio de observação direta e utilizando os órgãos sensoriais (com segurança).
C7 - Identificar e valorizar comportamende segurança, prevenção de acidentes e conservação no uso de objetos, como faca, tesoura, vidros,	C7 - Identificar e valorizar comportamende segurança, prevenção de acidentes e conservação no uso de objetos, como faca,

latas, pregos - relacionados ás suas caracteristicas	tesoura, vidros, latas, pregos - relacionados ás suas caracteristicas
C8 - Identificar os perigos de inalar, pôr na boca, ingerir e manipular alguns de uso doméstico como álcool, água sanitária. inseticidas, perfumes e outros materiais tóxicos, valorizando atitudes seguras.	C8 - Identificar os perigos de inalar, pôr na boca, ingerir e manipular alguns de uso doméstico como álcool, água sanitária. inseticidas, perfumes e outros materiais tóxicos, valorizando atitudes seguras.
C9 – Valorizar atitudes de higiene para a prevenção da saúde individual e dos grupos a que pertencem (sala de aula, escola e casa).	C9 – Valorizar atitudes de higiene para a prevenção da saúde individual e dos grupos a que pertencem (sala de aula, escola e casa).

Geografia

Orientações Curriculares	**RAADI**
Nos quadros a seguir podem-se observar os conteúdos que os temas permitem trabalhar: **Conteúdo** • Mudanças e permanências nos lugares e tempos vividos: rotinas, medição e marcadores de tempo cronológico. • Vínculos espaciais: localização e referências. • Identificação, organização e relações entre seres, objetos e fenômenos dos mundos natural e cultural, segundo diferentes critérios. • Noções de espaço e de lugar (próximos e distantes) e transformações nas paisagens próximas.	*Todas as expectativas relacionadas poderão ser atingidas pelos alunos com deficiência intelectual, mesmo que necessite de apoio direto do professor ou de seus colegas, o que não diminui a qualidade de seu desempenho. Ao avaliar o aluno, o professor deve considerar o cotidiano do aluno e suas especificidades.*
G1-Localizar no espaço a posição do corpo e de outros objetos, reconhecendo noções de posicionamento (frente, atrás, entre, perto, longe) e lateralidade (esquerda, direita).	G1-Localizar no espaço a posição do corpo e de outros objetos, reconhecendo noções de posicionamento (frente, atrás, entre, perto, longe) e lateralidade (esquerda, direita).
G2 - Identificar as diferenças e as semelhanças nas paisagens nos lugares de vivência da criança (moradia, escola e rua);	G2 - Identificar as diferenças e as semelhanças nas paisagens nos lugares de vivência da criança (moradia, escola e rua);
G3 - Observar as semelhanças e as diferenças nos elementos naturais e construídos das paisagens do cotidiano;	G3 - Observar as semelhanças e as diferenças nos elementos naturais e construídos das paisagens do cotidiano;
G4 - Reconhecer elementos naturais e construidos, a partir da observação de ilustração.	G4 - Reconhecer elementos naturais e construidos, a partir da observação de ilustração.
G5 - Observar e desenhar caminhos entre os diferentes locais da escola, da moradia e ambiente próximo.	G5 - Observar e desenhar caminhos entre os diferentes locais da escola, da moradia e ambiente próximo.
G6 - Observar, identificar e classificar objetos presentes no cotidiano em relação a tamanho, forma e cor para iniciar a construção da noção de proporção e de legenda.	G6 - Observar, identificar e classificar objetos presentes no cotidiano em relação a tamanho, forma e cor para iniciar a construção da noção de proporção e de legenda.
G7 - Localizar pontos de referência (praça, padaria, parque, escola, casa) em caminhos costumeiros, comparando as distáncias entre eles.	G7 - Localizar pontos de referência (praça, padaria, parque, escola, casa) em caminhos costumeiros, comparando as distáncias entre eles.

História

Orientações Curriculares	RAADI
Nos quadros a seguir podem-se observar os conteúdos que os temas permitem trabalhar: **Conteúdo** • Mudanças e permanências nos lugares e tempos vividos: rotinas, medição e marcadores de tempo cronológico. • Identificação, organização e relações entre seres, objetos e fenômenos dos mundos natural e cultural, segundo diferentes critérios. • Noções de sujeito histórico: indivíduos, família, grupo, classe e outros.	*Todas as expectativas relacionadas poderão ser atingidas pelos alunos com deficiência intelectual, mesmo que necessite de apoio direto do professor ou de seus colegas, o que não diminui a qualidade de seu desempenho. Ao avaliar o aluno, o professor deve considerar o cotidiano do aluno e suas especificidades.*
H1 - Relacionar lugares e tempos vividos no cotidiano (na casa, escola, ruas, parque, bosques...) com rotinas, medições e marcadores de tempo cronológico para apreender noções de tempo vivido no presente	H1 - Relacionar lugares e tempos vividos no cotidiano (na casa, escola, ruas, parque, bosques...) com rotinas, medições e marcadores de tempo cronológico para apreender noções de tempo vivido no presente
H2 — Distinguir medições e marcadores de tempo cronológico (manhã, tarde, noite, hora, dias da semana, dias e meses...) nas suas vivências cotidianas.	H2 — Distinguir medições e marcadores de tempo cronológico (manhã, tarde, noite, hora, dias da semana, dias e meses...) nas suas vivências cotidianas.
H3 - Perceber mudanças e permanências nas atividades e hábitos envolvendo rotinas diárias, semanais e mensais (na casa, na escola, lazer...)	H3 - Perceber mudanças e permanências nas atividades e hábitos envolvendo rotinas diárias, semanais e mensais (na casa, na escola, lazer...)
H4 - Identificar acontecimentos diferentes e cotidianos da sala de aula.	H4 - Identificar acontecimentos diferentes e cotidianos da sala de aula.
H5 - Identificar os sujeitos (pessoas, familias, grupos...) envolvidos nos diferentes tipos de acontecimentos cotidianos(familiares, escolares, sociais...)	H5 - Identificar os sujeitos (pessoas, familias, grupos...) envolvidos nos diferentes tipos de acontecimentos cotidianos(familiares, escolares, sociais...)
H6 - Reconhecer diferentes tipos de grupo de convivência (por nome, idade, sexo e pertencimento — família, escola, sala de aula, profissão, local de nascimento...)	H6 - Reconhecer diferentes tipos de grupo de convivência (por nome, idade, sexo e pertencimento — família, escola, sala de aula, profissão, local de nascimento...)
H7 — Reconhecer as diferenças e semelhanças do grupo da sala de aula: idades, acordos e desacordos entre pessoas e grupos no desencadear dos acontecimentos vividos.	H7 — Reconhecer as diferenças e semelhanças do grupo da sala de aula: idades, acordos e desacordos entre pessoas e grupos no desencadear dos acontecimentos vividos.
H8 — Construir uma forma de marcar (p. ex. linha do tempo) com os acontecimen tos vividos pela classe (história da sala de aula) ao final do período letivo.	H8 — Construir uma forma de marcar (p. ex. linha do tempo) com os acontecimen tos vividos pela classe (história da sala de aula) ao final do período letivo.

III – NATUREZA E SOCIEDADE

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O *2º ANO* DO ENSINO FUNDAMENTAL

TEMA: Modos de viver

Ciências

Orientações Curriculares	**RAADI**
Nos quadros a seguir podem-se observar os conteúdos que os temas permitem trabalhar: **Conteúdos** • Hábitos cotidianos da cultura doméstica e social próxima: horários rotineiros de diferentes atividades, higiene pessoal e da casa. • Deslocamento e localizações: sala de aula, escola, cidade. • Percepção do ambiente por meio de órgãos sensoriais nos seres humanos e em outros animais. • Percepção do ambiente na leitura das paisagens. • Alimentação e cuidados com a saúde: diversidade, formas adequadas de cuidado com a alimentação e a saúde, higiene da comida. • Hábitos de alimentação na comunidade e em diferentes culturas. • Modos de vida de animais e plantas conhecidas: ciclos de vida, semelhanças e diferenças de estruturas, alimentação.	
C1 – Reconhecer cuidados com a higiene em diferentes lugares de vivência para a promoção da saúde.	Cl* - Reconhecer cuidados com a higiene em diferentes lugares de vivência .
C2 – Identificar responsabilidades para a manutenção do ambiente saudável em locais de uso individual e coletivo.	C2 - Identificar responsabilidades para a manutenção do ambiente saudável em locais de uso individual e coletivo.
C3 – Observar sinais vitais no próprio corpo, como batimento cardíaco, respiração pulmonar, temperatura e movimentos reflexos para a promoção da saúde e o autocuidado.	C3* - Observar, sob orientação direta, sinais vitais no próprio corpo, como batimento cardíaco, respiração pulmonar, temperatura e movimentos reflexos para a promoção da saúde e o autocuidado.
C4 – Relacionar a dependência da vida aos elementos do ambiente, como água, ar, alimentação, calor e luz solar.	C4* – Perceber a importância da vida aos elementos do ambiente, como água, ar, alimentação, calor e luz solar.
C5 – Identificar diferentes tipos de alimentos, sua adequação e necessidade para o desenvolvimento do corpo e manutenção da saúde, incluindo informações de culturas diversas.	C5* - Vivenciar e perceber diferentes tipos de alimentos, sua adequação e necessidade para o desenvolvimento do corpo e manutenção da saúde, incluindo informações de culturas diversas.
C6 – Reconhecer que uma alimentação inadequada pode levar a distúrbios como desnutrição e obesidade, comprometendo a saúde.	C6* - Perceber com ajuda que uma alimentação inadequada pode levar a prejuízos para a saúde.

C7 – Comparar diferentes modos de alimentação, locomoção e reprodução entre os seres vivos que garantem a sobrevivência das espécies nos ambientes.	C7* - Comparar, com ajuda, diferentes modos de alimentação, locomoção e reprodução entre os seres vivos.
C8 – Reconhecer a importância dos órgãos sensoriais dos seres vivos na percepção do ambiente onde vivem e seu papel na interação com os outros.	C8 - Reconhecer a importância dos órgãos sensoriais dos seres vivos na percepção do ambiente onde vivem e seu papel na interação com os outros.
C9 – Diferenciar comportamentos dos animais (procurar comida, procriar, fazer abrigos) daqueles exclusivamente humanos (ter amigos, conversar, namorar, desenhar, escrever, produzir alimento e cozinhar, viver em famílias, construir cidades), associando-os a necessidades de sobrevivência ou de relações sociais.	C9*- Diferenciar, com ajuda, comportamentos dos animais (procurar comida, procriar, fazer abrigos) daqueles exclusivamente humanos (ter amigos, conversar, namorar, desenhar, escrever, produzir alimento e cozinhar, viver em famílias, construir cidades).

Geografia

Orientações Curriculares	**RAADI**
Nos quadros a seguir podem-se observar os conteúdos que os temas permitem trabalhar: **Conteúdos** • Hábitos cotidianos da cultura doméstica e social próxima: horários rotineiros de diferentes atividades, higiene pessoal e da casa. • Hábitos culturais: brincadeiras, jogos e tradições, festas sociais, religiosas, datas e feriados locais e nacionais; • Modo de viver no cotidiano da sala de aula ao longo do ano. • Deslocamento e localizações: sala de aula, escola, cidade. • Percepção do ambiente na leitura das paisagens. • Hábitos de alimentação na comunidade e em diferentes culturas.	
G1-Perceber e registrar os percursos diários.	G1* - Perceber e registrar com ajuda, os percursos diários, entre a casa e a escola.
G2 – Localizar nos desenhos dos trajetos informações como endereços, nomes de ruas, pontos de referência.	G2* - Localizar, com ajuda, nos desenhos dos trajetos informações como pontos de referência de seu bairro.
G3-Elaborar maquete que represente os lugares de vivência, como sala de aula, escola, moradia, ruas, destacando os pontos de referência .	G3* - Elaborar maquete, em grupo e com ajuda direta, que represente os lugares de vivência, como sala de aula, escola, moradia, ruas, destacando os pontos de referência
G4 – Desenvolver noções de localização espacial (dentro e fora; ao lado, entre), orientação (esquerdo e direito) e legenda (cores e formas)	G4* Desenvolver através de vivências e orientações diretas, noções de localização espacial (dentro e fora; ao lado, entre) e orientação (esquerdo e direito).
G5-Observar e desenhar objetos em diferentes posições: verticais (de cima para baixo), laterais,	G5 - Observar e desenhar objetos em diferentes posições: verticais (de cima para

frontais.	baixo), laterais, frontais.
G6-Identificar os recursos da natureza (madeira, areia, argila, brita) na construção e produção da moradia.	G6 - ldentificar os recursos da natureza (madeira, areia, argila, brita) na construção e produção da moradia.
G7-Reconhecer as mudanças que ocorrem no tempo durante o dia, observando nuvens, chuva e alterações na temperatura.	G7* - Reconhecer através de vivências e orientações diretas, as mudanças que ocorrem no tempo durante o dia, observando nuvens, chuva e alterações na temperatura.
G8 – Identificar as mudanças que ocorrem nas plantas, nas árvores, nos jardins das praças e na temperatura diária ao longo do ano.	G8* - Identificar através de vivências e orientações diretas,as mudanças que ocorrem nas plantas, nas árvores, nos jardins das praças e na temperatura diária ao longo do ano.
G9-Identificar os deslocamentos realizados para transportar alimentos perecíveis e não-perecíveis;	G9* - Identificar com ajuda os deslocamentos realizados para transportar alimentos perecíveis e não-pereciveis;
G10 – Identificar e elaborar mapa com os locais de origem dos alimentos e onde são comercializados.	Gl0 - Identificar e elaborar em grupo e com ajuda, mapa com os locais de origem dos alimentos e onde são comercializados.
G11 – Reconhecer os lugares onde se compram alimentos e suas características (congelado ou não; em área com refrigeração ou não; tempo de validade) e se são industrializados ou naturais.	G11- Reconhecer com orientação do professor, os lugares onde se compram alimentos e suas caracteristicas e se são industrializados ou naturais.

História

Orientações Curriculares	**RAADI**
Nos quadros a seguir podem-se observar os conteúdos que os temas permitem trabalhar: **Conteúdos** • Hábitos cotidianos da cultura doméstica e social próxima: horários rotineiros de diferentes atividades, higiene pessoal e da casa. • Hábitos culturais: brincadeiras, jogos e tradições, festas sociais, religiosas, datas e feriados locais e nacionais; • Modo de viver no cotidiano da sala de aula ao longo do ano. • Hábitos de alimentação na comunidade e em diferentes culturas.	
H1-Identificar e utilizar medições e marcadores de tempo cronológico nas suas relações com acontecimentos vividos para apreender noções de tempo vivido	Hl* - Utilizar em atividades de grupo e com ajuda dos colegas, medições e marcadores de tempo cronológico nas suas relações com acontecimentos vividos para apreender noções de tempo vivido.
H2 – Identificar algumas normas culturais relacionadas a cuidados pessoais e os do grupo de convívio sobre higiene	H2* - Identificar, com ajuda do grupo, algumas normas culturais relacionadas a cuidados pessoais e os do grupo de convívio sobre higiene

H3 – Identificar as formas de convívio social compartilhadas nas brincadeiras e festas em diferentes tempos	H3* -Vivenciar as formas de convívio social compartilhadas nas brincadeiras e festas em diferentes tempos
H4-Marcar os diferentes momentos da vida doméstica e da classe no que se refere ás festas, brincadeiras, jogos, utilizando marcadores de tempo	H4* - Marcar através de orientação do professor os diferentes momentos da vida doméstica e da classe no que se refere as festas, brincadeiras, jogos, utilizando marcadores de tempo.
H5-Reconhecer mudanças e permanências em hábitos culturais vividos no decorrer de determinado tempo (semana; mês)	H5* - Reconhecer mudanças e permanências em hábitos culturais vividos no decorrer de determinado tempo (semana: mês)
H6 – Estabelecer relações entre hábitos alimentares e cuidados com a saúde com medições de tempo (hora das refeições e de higiene, formas de convivência nas refeições...)	H6*- Desenvolver noções entre hábitos alimentares e cuidados com a saúde com medições de tempo (hora das refeições e de higiene, formas de convivência nas refeições...)
H7 – Reconhecer mudanças e permanências nos hábitos alimentares e de cuidados com a saúde (comparação com os costumes dos avós e de outros tempos)	H7 - Reconhecer mudanças e permanências nos hábitos alimentares e de cuidados com a saúde (comparação com os costumes dos avós e de outros tempos)
H8 – Identificar alimentos cotidianos e as rotinas alimentares diárias e em situações especiais – festas e comemorações	H8 - Identificar alimentos cotidianos e as rotinas alimentares diárias e em situações especiais - festas e comemorações
H9 – Identificar hábitos alimentares da comunidade e de outras localidades e culturas (sociedades indígenas), em diferentes ocasiões – cotidianas e festivas	H9 - Identificar hábitos alimentares da comunidade e de outras localidades e culturas (sociedades indígenas), em diferentes ocasiões — cotidianas e festivas
H10 – Identificar e diferenciar objetos utilizados no preparo, consumo, produção e conservação de alimentos, nas suas relações na organização da sociedade e hábitos alimentares cotidianos	H10* - Identificar e diferenciar objetos utilizados no preparo, consumo, produção e conservação de alimentos, em seus hábitos alimentares cotidianos
H11 – Estabelecer relações entre produção e distribuição de alimentos com os sujeitos históricos envolvidos nesses trabalhos, em diferentes culturas.	
H12 – Identificar e estabelecer relações entre o modo de produzir alimentos e os alimentos naturais e industriais consumidos diariamente.	
H13 – Identificar relações nos hábitos alimentares entre tempos e povos.	
H14 – Reconhecer mudanças e permanências dos acontecimentos ao longo do ano.	H14 - Reconhecer mudanças e permanências dos acontecimentos ao longo do ano.
H15 – Reconhecer a diversidade dos costumes alimentares e culturais no presente e no passado.	

III – NATUREZA E SOCIEDADE

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O *3º ANO* DO ENSINO FUNDAMENTAL

TEMA: O que compartilhamos

Ciências

Orientações Curriculares	**RAADI**
Nos quadros a seguir podem-se observar os conteúdos que os temas permitem trabalhar: **Conteúdos** • Tempo e clima • Diferentes usos da água no passado e no presente • Água para consumo, distribuição residencial e formação de esgoto • Objetos observáveis no céu diurno e noturno • Importância da luz, do calor e do ar para a vida • Relações entre os recursos naturais e os ambientes	
C1 – Identificar, no ambiente conhecido, diferentes recursos naturais que compartilhamos: água, ar, vento, solo, calor e luz solar por meio de observações diretas, fotos e ilustrações.	Cl* - Identificar, no ambiente conhecido, diferentes recursos naturais que compartilhamos: água, ar, vento, solo, calor e luz solar por meio de observações diretas, fotos e ilustrações e sob orientação do professor.
C2 – Comparar a respiração no meio terrestre dos animais e plantas com a de algas e animais em meio aquático, identificando em todos, a necessidade de oxigênio.	C2* - Comparar a respiração no meio terrestre dos animais e plantas com a de algas e animais em meio aquático. Perceber as diferenças através de vivências, desenhos e figuras.
C3 – Observar e identificar regularidades e modificações naturais no clima (umidade do ar, temperatura, ventos, chuvas, luz solar) durante um dia, ao longo de alguns dias ou semanas e no decorrer do ano.	C3* - Observar e identificar, através da vivência e orientação direta do professor, regularidades e modi- ficações naturais no clima (umidade do ar, temperatura. ventos, chuvas, luz solar) durante um dia, ao longo de alguns dias ou semanas e no decorrer do ano.
C4 – Reconhecer e registrar regularidades no dia e na noite ao longo de dias, semanas e ano, como luz solar, temperatura, presença de nuvens e de chuvas, identificando alterações inesperadas ou provocadas por ação humana, como enchentes na cidade durante o verão (estação chuvosa).	C4* - Reconhecer e perceber, com ajuda direta do professor e dos colegas, através de vivências, desenhos, filmes, regularidades no dia e na noite ao longo de dias, semanas e ano, como luz solar, temperatura, presença de nuvens e de chuvas, identificando alterações inesperadas ou provocadas por ação humana, como enchentes na cidade durante o verão (estação chuvosa).
C5 – Identificar diferentes classificações de água doce (limpa, potável, mineral, poluída) e associá	C5* - Conhecer algumas características da água doce (limpa, potável, mineral, poluída).

– las aos tipos de água que consumimos.	
C6 – Observar e comparar infiltrações da água em diferentes tipos de terrenos (asfalto, mato e solo descoberto), com inclinações variadas.	C6 - Observar infiltrações da água em diferentes tipos de terrenos (asfalto, mato e solo descoberto).
C7 – Reconhecer a formação do esgoto pelo uso doméstico da água, trajeto até os rios e destes ao mar.	
C8 – Reconhecer componentes hidráulicos básicos (torneiras, registros, canos, caixa – d'água, ralos) que permitem a circulação de líquido em casa e comparar o consumo doméstico de água em diferentes atividades.	C8* - Reconhecer, através de vivências, desenhos, filmes e orientações, componentes hidráulicos básicos (torneiras, registros, canos, caixa-d'água, ralos) que permitem a circulação de líquido em casa.
C9 – Reconhecer que a água dissolve muitos materiais, verificando essa propriedade em misturas com materiais e substâncias comuns.	C9* - Reconhecer através de experiências concretas realizadas na aula, que a água dissolve muitos materiais.
C10 – Identificar formas e tamanhos das sombras formadas pela luz do Sol, observando, comparando e associando – as às posições do Sol em diferentes horários do dia.	C10* - Brincar e vivenciar formas e tamanhos das sombras formadas pela luz do Sol, observando as posições do Sol em diferentes horános do dia.
C11 – Identificar diretamente no céu as mudanças no formato visível da Lua, nomeando suas principais fases e os seus tempos de duração registrando símbolos e confrontando com calendários.	C11* - Identificar diretamente no céu as mudanças no formato visível da Lua.
C12 – Identificar a sequência dia e noite em vários locais do Brasil e do mundo, manipulando globo terrestre.	

Geografia

Orientações Curriculares	**RAADI**
Nos quadros a seguir podem-se observar os conteúdos que os temas permitem trabalhar: **Conteúdos** • Tempo e clima • Diferentes usos da água no passado e no presente • Água para consumo, distribuição residencial e formação de esgoto • Objetos observáveis no céu diurno e noturno • Importância da luz, do calor e do ar para a vida • Relações entre os recursos naturais e os ambientes • Espaços públicos e privados no bairro e na cidade	
G1 - Descrever e desenhar os objetos e fenômenos observados nas paisagens do cotidiano.	G1 - Descrever e desenhar os objetos e fenômenos observados nas paisagens do cotidiano.
G2 – Elaborar e organizar símbolos para identificar os diferentes lugares, objetos e fenômenos presentes no dia – a – dia.	G2* - Elaborar e organizar, sob orientação, simbolos para identificar os diferentes lugares, objetos e fenômenos presentes no dia-a-dia.
G3 – Identificar os períodos chuvosos e relacionar as áreas de enchentes ao relevo, a ocupação humana das várzeas, a impermeabilização e perda de cobertura	G3* - Identificar, com ajuda e orientação direta, os períodos chuvosos e relacionar algumas causas das enchentes como:o relevo, a ocupação

vegetal.	humana, a impermeabilização e perda de cobertura vegetal.
G4 - Conhecer as diferentes formas de representação do espaço de vivência (imagens, mapas, documentos e maquetes).	G4 - Conhecer as diferentes formas de representação do espaço de vivência (imagens, mapas, documentos e maquetes).
G5 – Identificar as mudanças que ocorrem nas plantas, nas árvores, nos jardins das praças e na temperatura diária ao longo do ano.	G5* - Perceber as mudanças que ocorrem nas plantas, nas árvores, nos jardins das praças e na temperatura diária ao longo do ano, mesmo que de forma dirigida.
G6 – Elaborar mapa do bairro com vários pontos de referência, organizando legenda definida de forma compartilhada com os alunos.	G6* - Participar da elaboração de mapa do bairro com vários pontos de referência, organizando legenda definida de forma compartilhada com os alunos.
	Possibilitar aos alunos com deficiência intelectual a compreensão dos elementos abaixo, mesmo que necessite de ajuda direta e de apoio. Considerar suas especificidades.
G7 - Observar as cores, as formas das nuvens no céu durante o dia e a presença de umidade (chuva, garoa).	G7 - Observar as cores, as formas das nuvens no céu durante o dia e a presença de umidade (chuva, garoa).
G8 - Comparar as diferenças e as semelhanças dos fenômenos meteorológicos ao longo do dia e do ano.	G8 - Comparar as diferenças e as semelhanças dos fenômenos meteorológicos ao longo do dia e do ano.
G9 - Identificar diferentes ações humanas nos espaços e nos serviços públicos no cotidiano (coleta de lixo, correio, postos de saúde, lazer).	G9 - Identificar diferentes ações humanas nos espaços e nos serviços públicos no cotidiano (coleta de lixo, correio, postos de saúde, lazer).
G10 - Reconhecer a importância dos serviços públicos para a comunidade local.	G10 - Reconhecer a importância dos serviços públicos para a comunidade local.
G11 - Identificar as diferentes utilizações do espaço público (lazer, manifestações culturais).	G11 - Identificar as diferentes utilizações do espaço público (lazer, manifestações culturais).
G12 - Leitura de plantas e mapas para localizar os lugares onde estão os equipamentos públicos.	G12 - Leitura de plantas e mapas para localizar os lugares onde estão os equipamentos públicos.

História

Orientações Curriculares	**RAADI**
Nos quadros a seguir podem-se observar os conteúdos que os temas permitem trabalhar: **Conteúdos** • Tempo e clima • Diferentes usos da água no passado e no presente • Água para consumo, distribuição residencial e formação de esgoto • Objetos observáveis no céu diurno e noturno • Relações entre os recursos naturais e os ambientes • Espaços públicos e privados no bairro e na cidade	
H1 – Identificar as formas de acesso, hábitos e uso da água nas vidas familiar e escolar .	H1* - Conhecer e vivenciar as formas de acesso, hábitos e uso da água nas vidas familiar e escolar.

H2 – Identificar mudanças e permanências no modo de vida das pessoas, dos grupos e de diferentes localidades na sua relação com o acesso e consumo de água.	H2* - Conhecer com ajuda de vivências, desenhos, filmes, diferentes formas de acesso e consumo de água.
H3 – Identificar a diversidade de acontecimentos, envolvendo as vivências pessoais e coletivas na relação com a água.	H3* - Perceber, com ajuda e sob orientação direta, as vivências pessoais e coletivas na relação com a água.
H4 – Estabelecer relações entre a história do convívio com a água e produções artísticas (música, pintura, desenhos...).	H4* - Perceber a história do convívio com a água e produções artísticas (música, pintura. desenhos...)
H5 – Identificar a relação entre objetos observáveis no céu do Brasil e elementos culturais indígenas e nacionais.	H5* -Conhecer elementos culturais indígenas e nacionais.
H6 – Identificar a relação entre objetos observáveis no céu do Brasil e elementos culturais indígenas e nacionais (como mitos, lendas e brincadeiras infantis).	
H7 – Estabelecer relações entre as tradições culturais e as festas do presente.	H7 *- Vivenciar as tradições culturais e as festas do presente.
H8 – Identificar elementos da vida urbana, diferentes da vida rural.	H8* - Perceber elementos da vida urbana, diferentes da vida rural.
H9 – Reconhecer a presença e a ausência de serviços urbanos e sua relação com a ocupação de localidades por diferentes grupos e classes sociais.	
H10 – Identificar marcas do passado na paisagem da cidade e suas procedências.	H10* –Compreender as marcas do passado na sua constituição familiar. Verificar elementos diretos.
H11 – Identificar espaços de memórias da cidade (museus, exposições...)	H11* - Explorar espaços de memórias da cidade (museus, exposições...)

III – NATUREZA E SOCIEDADE

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O *4º ANO* DO ENSINO FUNDAMENTAL

TEMA 1: O que produzimos

Ciências

Orientações Curriculares	RAADI
Nos quadros a seguir podem-se observar os conteúdos que os temas permitem trabalhar:	

Conteúdos • Produção e circulação de alimentos do cotidiano: sujeitos envolvidos, formas atuais e passadas em diferentes culturas • Agricultura e indústrias alimentícias: processos de produção, de circulação e conservação hoje e no passado • Composição dos alimentos, funções nutritivas e digestão; alimentação adequada e manutenção da saúde • Produção de objetos industriais e artesanais: identificação das semelhanças e diferenças; processos de transformação, sujeitos e culturas envolvidos • Ferramentas, materiais e equipamentos na produção de diferentes objetos • Produção de resíduos sólidos (lixo) a partir do consumo de alimentos e de outros produtos utilizados em casa, na escola e na cidade hoje e no passado • Formas de consumo consciente, de redução do lixo e de reutilização de materiais e de objetos	
	Todas as expectativas relacionadas poderão ser atingidas pelos alunos com deficiência intelectual, mesmo que necessite de apoio direto do professor ou de seus colegas, o que não diminui a qualidade de seu desempenho. Ao avaliar o aluno, o professor deve considerar o cotidiano do aluno e suas especificidades.
Cl - Identificar origem e processos básicos de produção de alguns alimentos não-industrializados e industrializados, a partir de embalagens e outras referências.	Cl - Identificar origem e processos básicos de produção de alguns alimentos não-industrializados e industrializados, a partir de embalagens e outras referências.
C2 - Reconhecer técnicas de conservação de alimentos, como: resfriamento e adição de substâncias — sal, conservantes, ácidos.	C2 - Reconhecer técnicas de conservação de alimentos, como: resfriamento e adição de substâncias — sal, conservantes, ácidos.
C3 - Reconhecer sinais de transformações, como: bolores, colônias de bactérias e gases, que ocorrem com a deterioração de alimentos ou de suas embalagens.	C3 - Reconhecer sinais de transformações, como: bolores, colônias de bactérias e gases, que ocorrem com a deterioração de alimentos ou de suas embalagens.
C4 - Reconhecer misturas e transformações de materiais, na realização de receitas caseiras simples, como pães e bolos,	C4 - Reconhecer misturas e transformações de materiais, na realização de receitas caseiras simples, como pães e bolos,
C5 - Identificar os principais tipos de nutrientes associando-os aos alimentos comuns da dieta diária,	C5 - Identificar os principais tipos de nutrientes associando-os aos alimentos comuns da dieta diária,
C6 - Descrever os processos básicos da digestão para aproveitamento do alimento pelo corpo.	C6 - Descrever os processos básicos da digestão para aproveitamento do alimento pelo corpo.
C7 - Identificar e descrever diferentes materiais, como metais, plásticos, madeira, vidro, em produtos naturais e industrializados presentes no cotidiano e compará-los quanto à origem, propriedades e ao processo de produção.	C7 - Identificar e descrever diferentes materiais, como metais, plásticos, madeira, vidro, em produtos naturais e industrializados presentes no cotidiano e compará-los quanto à origem, propriedades e ao processo de produção.
C8 - Valorizar formas de redução do lixo doméstico pelo consumo consciente, reconhecendo modos adequados para sua deposição em casa e na escola.	C8 - Valorizar formas de redução do lixo doméstico pelo consumo consciente, reconhecendo modos adequados para sua deposição em casa e na escola.
C9 - Identificar e registrar principais diferenças entre lixo orgânico e outros tipos de resíduos domésticos e compreender os impactos ambientais que podem provocar.	C9 - Identificar e registrar principais diferenças entre lixo orgânico e outros tipos de resíduos domésticos e compreender os impactos ambientais que podem provocar.
C10 - Observar e identificar procedimentos que	C10 - Observar e identificar procedimentos que

favoreçam a coleta seletiva, reconhecendo simbolos de reciclagem e de segurança em embalagens e rótulos de produtos industrializados.	favoreçam a coleta seletiva, reconhecendo simbolos de reciclagem e de segurança em embalagens e rótulos de produtos industrializados.

Geografia

Orientações Curriculares	**RAADI**
Nos quadros a seguir podem-se observar os conteúdos que os temas permitem trabalhar: **Conteúdos** • Produção e circulação de alimentos do cotidiano: sujeitos envolvidos, formas atuais e passadas em diferentes culturas • Agricultura e indústrias alimentícias: processos de produção, de circulação e conservação hoje e no passado • Produção de objetos industriais e artesanais: identificação das semelhanças e diferenças; processos de transformação, sujeitos e culturas envolvidos • Relações de trabalho escravo e livre na produção agrícola, artesanal e industrial • Organização e construção do espaço doméstico e público: preservação do patrimônio da cultura material • Produção de resíduos sólidos (lixo) a partir do consumo de alimentos e de outros produtos utilizados em casa, na escola e na cidade hoje e no passado • Formas de consumo consciente, de redução do lixo e de reutilização de materiais e de objetos	
G1 - Reconhecer exemplos de matéria-prima e industrial, tendo como referência produtos artesa-nais e industriais do cotidiano.	G1 - Reconhecer exemplos de matéria-prima e industrial, tendo como referência produtos artesa-nais e industriais do cotidiano.
G2 - Identificar percursos dos alimentos desde a produção (plantação) até o consumo (comércio).	G2 - Identificar percursos dos alimentos desde a produção (plantação) até o consumo (comércio).
G3 – Elaborar mapas temáticos relacionados à histórias dos alimentos: origem, local da plantação, da produção e do consumo.	G3* - Elaborar em grupos e sob orientação direta, mapas temáticos relacionados à histórias dos alimentos: origem, local da plantação, da produção e do consumo.
G4 – Identificar diferentes atividades profissionais que envolvem a produção e a circulação de produtos artesanais ou industriais.	G4* - Identificar, com ajuda, diferentes atividades profissionais que envolvem a produção e a circulação de produtos artesanais ou industriais,
G5 - Identificar os locais de comercialização dos produtos agrícolas (centrais de abastecimento, feiras livres, supermercados...)	G5 - Identificar os locais de comercialização dos produtos agrícolas (centrais de abastecimento, feiras livres, supermercados...)
G6 – Reconhecer as formas de uso do solo na produção de alimentos.	G6* - Reconhecer, com ajuda e através de atividades práticas, as formas de uso do solo na produção de alimentos.
G7 - Reconhecer, a partir de ilustrações e mapas, elementos do ambiente do campo ou da cidade.	G7 - Reconhecer, a partir de ilustrações e mapas, elementos do ambiente do campo ou da cidade.
G8 – Identificar as principais atividades	G8* – Perceber, com ajuda, as principais

econômicas em diferentes Estados brasileiros.	atividades econômicas em diferentes Estados brasileiros.
G9 – Reconhecer a posição geográfica de São Paulo no abastecimento de alimentos.	G9* – Reconhecer, com ajuda, a posição geográfica de São Paulo no abastecimento de alimentos.
GlO - Identificar o uso de diferentes equipamentos e técnicas na produção de objetos artesanais e industrializados.	GlO - Identificar o uso de diferentes equipamentos e técnicas na produção de objetos artesanais e industrializados.
G11 - Reconhecer os tipos de coleta do lixo e como a percebemos nas atividades diárias na cidade: catador de latas; papelão; entulho de material de construção e outros.	G11 - Reconhecer os tipos de coleta do lixo e como a percebemos nas atividades diárias na cidade: catador de latas; papelão; entulho de material de construção e outros.
G12 - Reconhecer os objetos produzidos como material reciclado e industrializado, compreendendo a relação entre produção de objetos, consumo e desperdício.	G12 - Reconhecer os objetos produzidos como material reciclado e industrializado, compreendendo a relação entre produção de objetos, consumo e desperdício.

História

Orientações Curriculares	RAADI
Nos quadros a seguir podem-se observar os conteúdos que os temas permitem trabalhar: **Conteúdos** • Produção e circulação de alimentos do cotidiano: sujeitos envolvidos, formas atuais e passadas em diferentes culturas • Agricultura e indústrias alimentícias: processos de produção, de circulação e conservação hoje e no passado • Produção de objetos industriais e artesanais: identificação das semelhanças e diferenças; processos de transformação, sujeitos e culturas envolvidos • Relações de trabalho escravo e livre na produção agrícola, artesanal e industrial • Organização e construção do espaço doméstico e público: preservação do patrimônio da cultura material • Ferramentas, materiais e equipamentos na produção de diferentes objetos • Produção de resíduos sólidos (lixo) a partir do consumo de alimentos e de outros produtos utilizados em casa, na escola e na cidade hoje e no passado.	
Hl - Identificar costumes alimentares dos habitantes da cidade (comida caseira, pré-pronta, fast-food...) e suas mudanças e permanências no tempo.	Hl - Identificar costumes alimentares dos habitantes da cidade (comida caseira, pré-pronta, fast-food...) e suas mudanças e permanências no tempo.
H2 – Identificar processos de produção, de conservação, de circulação de alimentos que abastecem a cidade, e os sujeitos históricos neles envolvidos, considerando suas mudanças e permanências no tempo.	H2* - Identificar processos de produção, de conservação, de circulação de alimentos que abastecem a cidade.
H3 – Identificar a relação da cidade de São Paulo com outras localidades para produção e	H3* - Identificar a relação da cidade de São Paulo com outras localidades para produção

abastecimento de alimentos, e suas mudanças e permanências no tempo (feiras, supermercados, restaurantes, cantinas, formas de transporte das áreas agrícolas para a urbana – da carroça ao caminhão etc....)	e abastecimento de alimentos. (feiras, supermercados, restaurantes, cantinas, formas de transporte das áreas agrícolas para a urbana — da carroça ao caminhão etc....)
H4 - Identificar diferentes relações de trabalho entre os moradores da cidade de São Paulo no presente e em outras épocas, distinguindo o trabalho escravo do trabalho livre.	H4 - Identificar diferentes relações de trabalho entre os moradores da cidade de São Paulo no presente e em outras épocas, distinguindo o trabalho escravo do trabalho livre.
H5 – Identificar mudanças e permanências nas relações de trabalho, nas ferramentas, nos materiais e nos equipamentos utilizados na produção de diferentes objetos presentes no cotidiano da cidade.	H5*- Identificar ferramentas, materiais e equipamentos utilizados na produção de diferentes objetos presentes no cotidiano da cidade.
H6 – Identificar e comparar a produção e a coleta de resíduos na cidade de São Paulo e em outras localidades, e suas diferenças e permanências no tempo (sambaquis, lixo urbano, lixo rural...).	H6* - Identificar a produção e a coleta de residuos na cidade de São Paulo.
H7 – Relacionar atividades locais e acontecimentos históricos da cidade de São Paulo com a preservação da memória de indivíduos, grupos e classes do período colonial ao presente.	H7* - Perceber atividades locais e acontecimentos históricos da cidade de São Paulo com a preservação da memória de individuos, grupos e classes do período colonial ao presente.
H8 – Identificar e utilizar marcadores de tempo de média e longa duração (décadas e séculos) e situar a história do aluno na história da cidade.	H8* - Utilizar, com ajuda, marcadores de tempo de média e longa duração (décadas e séculos) e situar a história do aluno na história da cidade.
H9 - Reconhecer a importância da preservação do patrimônio.	H9 - Reconhecer a importância da preservação do patrimônio.

TEMA 2: Como nos comunicamos

Ciências

Orientações Curriculares	**RAADI**
Nos quadros a seguir podem-se observar os conteúdos que os temas permitem trabalhar: **Conteúdos** • Como se relacionam e se comunicam as pessoas em diferentes épocas e culturas na cidade e no campo, no País e em outros lugares do mundo. • Os códigos e as linguagens em diferentes épocas e culturas. • Várias formas de registro como comunicação de dados, conhecimentos, localização espacial e preservação da memória. • Os meios de comunicação familiares e sociais em diferentes épocas: processos e instrumentos (rádio, TV, telefone, jornal, revista, computador...)	
C1 – Identificar e comparar formas utilizadas pelos diferentes seres vivos para se comunicar e obter informações do ambiente.	Cl* - Identificar e comparar, através de situações práticas e vivenciais, formas utilizadas pelos diferentes seres vivos para se

	comunicar e obter informações do ambiente.
C2 – Identificar o sistema nervoso como responsável pelo armazenamento, transmissão e comando das informações.	
C3 – Identificar diferentes formas de comunicação e informação antes e após a invenção da eletricidade.	C3*- Conhecer através de figuras e relatos da prática social, diferentes formas de comunicação e informação antes e após a invenção da eletricidade.
C4 – Identificar e comparar sistemas e equipamentos que permitem visualizar o interior do corpo, como radiografia, ultrasonografia e tomografia.	C4* - Conhecer sistemas e equipamentos que permitem visualizar o interior do corpo, como radiografia, ultra- sonografia e tomografia.
C5 – Descrever o uso de aparelhos que possibilitam ampliar o sentido da visão para observação de objetos ou seres muito pequenos ou muito distantes.	
C6 – Identificar os principais equipamentos e aparelhos domésticos utilizados na comunicação e transmissão de informações e compará-los em termos de função, formas de utilização, transmissão ou recepção de sons e imagens.	C6* - Identificar os principais equipamentos e aparelhos domésticos utilizados na comunicação e transmissão de informações.
C7 – Reconhecer comportamentos de segurança ao identificar símbolos de perigo, como: radiação, explosão, alta-voltagem e toxidez em estabelecimentos, veículos ou materiais transportados.	C7* - Reconhecer, através de figuras e situações reais, comportamentos de segurança ao identificar simbolos de perigo, como: radiação, explosâo, alta-voltagem e toxidez em estabelecimentos, veículos ou materiais transportados.
C8 – Reconhecer riscos e benefícios presentes no uso de aparelhos e equipamentos de comunicação e para diagnósticos relativos à saúde.	

Geografia

Orientações Curriculares	**RAADI**
Nos quadros a seguir podem-se observar os conteúdos que os temas permitem trabalhar: **Conteúdos** • Como se relacionam e se comunicam as pessoas em diferentes épocas e culturas na cidade e no campo, no País e em outros lugares do mundo. • Os códigos e as linguagens em diferentes épocas e culturas. • Várias formas de registro como comunicação de dados, conhecimentos, localização espacial e preservação da memória. • Os meios de comunicação familiares e sociais em diferentes épocas: processos e instrumentos (rádio, TV, telefone, jornal, revista, computador...) • Comunicação entre meio urbano e rural.	
G1 – Reconhecer a importância das tecnologias nos meios de comunicação no cotidiano, como rádio, TV, jornais, revistas e Internet.	G1* - Perceber a importância das tecnologias nos meios de comunicação no cotidiano, como rádio, TV, jornais, revistas e lnternet.
G2 – Reconhecer ao longo dos séculos como a	G2* - Reconhecer ao longo dos séculos as

produção artesanal e as técnicas empregadas contribuíram para as pessoas se comunicarem.	formas de comunicação.
G3 – Reconhecer e utilizar mapas como texto informativo para localizar e descrever objetos e fenômenos.	
G4 – Descrever diferentes formas de comunicação no dia-a-dia, para obter informações sobre países, estados e cidades.	G4* - Descrever diferentes formas de comunicação no dia-a-dia.
G5 – Reconhecer nas propagandas sinais que as associam ao consumo.	G5* - Reconhecer nas propagandas aspectos de comunicação.
G6 – Reconhecer e comparar diferentes documentos, mapas, objetos, imagens e outros registros como meios de informação e comunicação.	G6* - Perceber as diferentes formas de registros como meios de informação e comunicação.
G7 – Identificar os meios de comunicação como forma de aproximação dos lugares.	G7 - Identificar os meios de comunicação como forma de aproximação dos lugares.

História

Orientações Curriculares	**RAADI**
Nos quadros a seguir podem-se observar os conteúdos que os temas permitem trabalhar: **Conteúdos** • Como se relacionam e se comunicam as pessoas em diferentes épocas e culturas na cidade e no campo, no País e em outros lugares do mundo. • Os códigos e as linguagens em diferentes épocas e culturas. • Várias formas de registro como comunicação de dados, conhecimentos, localização espacial e preservação da memória. • Os meios de comunicação familiares e sociais em diferentes épocas: processos e instrumentos (rádio, TV, telefone, jornal, revista, computador...) • Comunicação entre meio urbano e rural.	
H1 – Identificar linguagens e meios de comunicação presentes na vida das crianças e da família, na escola e na cidade, estabelecendo relações de semelhanças e diferenças com os identificados em outras culturas, épocas e localidades.	H1* - Identificar linguagens e meios de comunicação presentes na vida das crianças e da família, na escola e na cidade.
H2 – Relacionar diferentes formas de registro (desenhos, pinturas, escritas, gravações sonoras e visuais...) com sociedades de determinados locais e épocas históricas.	H2 - Relacionar diferentes formas de registro (desenhos, pinturas, escritas, gravações sonoras e visuais...) com sociedades de determinados locais e épocas históricas.
H3 – Coletar informações de registros produzidos em diferentes épocas da história brasileira, incluindo os produzidos pelos povos indígenas.	H3* – Coletar, com ajuda, informações de registros produzidos em diferentes épocas da história brasileira, incluindo os produzidos pelos povos indígenas.
H4 – Confrontar informações colhidas em registros diferentes, referentes aos mesmos acontecimentos históricos.	
H5 – Relacionar registros históricos com a	

preservação da memória de grupos e classes.	
H6 – Estabelecer relações entre os hábitos culturais e os meios de comunicação do século XX.	
H7 – Coletar informações de produções veiculadas em meios de comunicação do século XX com o propósito de analisar sua relação com acontecimentos históricos.	
H8 – Identificar e utilizar marcadores de tempo de média e longa duração (décadas e séculos)	

III – NATUREZA E SOCIEDADE

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O *5º ANO* DO ENSINO FUNDAMENTAL

TEMA 1: Quem somos

Ciências

Orientações Curriculares	RAADI
Nos quadros a seguir podem-se observar os conteúdos que os temas permitem trabalhar: **Conteúdos** • Nosso corpo: relação entre saúde física, mental e emocional no desenvolvimento e, em particular, na puberdade com seus aspectos reprodutivos. • História de vida: fatos relacionados à saúde individual no passado e no presente • Manutenção da saúde individual e coletiva para prevenir doenças (autocuidado e cuidados coletivos)	
C1 – Localizar os órgãos internos do corpo humano, reconhecendo as relações entre as funções biológicas e entre elas e fatores emocionais, sociais e culturais.	Cl* - Localizar, com ajuda, os principais órgãos internos do corpo humano,
C2 – Relacionar a produção de hormônios com a menstruação ou a eliminação de esperma, identificando transformações no aparelho reprodutor feminino e masculino na puberdade.	C2* - Conhecer através de estratégias concretas, transformações no aparelho reprodutor feminino e masculino na puberdade.
C3 – Valorizar a maternidade responsável, comparando diferentes partos e cuidados aos filhotes entre animais mamíferos e, especialmente, no ser humano.	C3* - Conhecer formas de maternidade entre animais mamiferos e, especialmente, no ser humano.
C4 – Reconhecer a necessidade de manutenção das atividades básicas do corpo (nutrição, respiração, circulação e excreção) e do bom funcionamento do	C4* - Reconhecer a necessidade de cuidados básicos para a manutenção da saúde.

sistema nervoso para a preservação da saúde individual.	
C5 – Identificar limites e potencialidades de seu próprio corpo, compreendendo-o como semelhante, mas não igual aos demais.	C5 *- Identificar limites e potencialidades de seu próprio corpo.
C6 – Identificar alguns sinais vitais no próprio corpo (como batimento cardíaco, ventilação pulmonar, temperatura corporal, resposta a estímulos) e sintomas comuns de doenças, como febre, valorizando o autoconhecimento do corpo para o autocuidado.	C6* — Identificar alguns sinais vitais no próprio corpo (como batimento cardíaco, respiração) e sintomas comuns de doenças. como febre.
C7 – Identificar algumas doenças contagiosas recorrentes e epidemias que aconteceram na cidade em passado recente, reconhecendo formas de prevenção e cuidados individuais.	C7* - Conhecer algumas doenças contagiosas.
C8 – Identificar principais vacinas e reconhecer sua importância como forma de prevenção e erradicação de doenças.	C8 - Identificar principais vacinas e reconhecer sua importância como forma de prevenção e erradicação de doenças.

Geografia

Orientações Curriculares	**RAADI**
Nos quadros a seguir podem-se observar os conteúdos que os temas permitem trabalhar: **Conteúdos** • História de vida: fatos relacionados à saúde individual no passado e no presente • Manutenção da saúde individual e coletiva para prevenir doenças (autocuidado e cuidados coletivos) • Histórias das famílias e comunidades na cidade de São Paulo • População de São Paulo e a diversidade em sua composição. • Formação da população de São Paulo e diferenças sociais e culturais. • A população paulistana no período da Independência e no século XX • Principais características da população brasileira	
G1 – Relacionar fatos históricos com ambientes que contribuíram para a saúde da população.	
G2 – Identificar na história das famílias elementos urbanos, como transportes, bairros, lazer, atividades econômicas.	G2* - Perceber a influência dos elementos urbanos, como transportes, bairros, lazer, atividades econômicas na vida da sua família.
G3 - Identificar e comparar objetos que permaneceram ou se modificaram na paisagem urbana da cidade em diferentes períodos.	G3 - Identificar e comparar objetos que permaneceram ou se modificaram na paisagem urbana da cidade em diferentes períodos.

G4 – Comparar mapas e imagens que caracterizam bairros e cidades.	G4* - Reconhecer imagens que caracterizam bairros da cidade de São Paulo.
G5 – Reconhecer representações gráficas de objetos do cotidiano na perspectiva vertical (de cima para baixo) e oblíqua (do alto e lateral).	G5* - Reconhecer representações gráficas de objetos do cotidiano.
G6 – Identificar dados sobre a população de São Paulo em representações pictóricas e mapas temáticos.	G6* - Identificar, com ajuda direta, a população de São Paulo em representações pictóricas.
G7 – Identificar a mobilidade histórica da migração em São Paulo.	G7* - Perceber a mobilidade regional da população de São Paulo (migração).
G8 – 0Identificar as diferentes contribuições culturais na formação da população brasileira, destacando traços culturais de grupos sociais.	G8* - Perceber as diferentes contribuições culturais na formação da população brasileira.
G9 – Elaborar mapa do Brasil utilizando símbolos para representar as festas e tradições religiosas nos Estados.	

História

Orientações Curriculares	**RAADI**
Nos quadros a seguir podem-se observar os conteúdos que os temas permitem trabalhar: **Conteúdos** • História de vida: fatos relacionados à saúde individual no passado e no presente • Manutenção da saúde individual e coletiva para prevenir doenças (autocuidado e cuidados coletivos) • Histórias das famílias e comunidades na cidade de São Paulo • População de São Paulo e a diversidade em sua composição. • Formação da população de São Paulo e diferenças sociais e culturais. • A população paulistana no período da Independência e no século XX • Principais características da população brasileira	
H1 – Conhecer a história individual, registrando relatos da saúde pessoal no presente e no passado, comparando com os narrados pelos outros alunos da classe.	H1* - Conhecer a sua história individual, registrando relatos da saúde pessoal no presente e no passado.
H2 – Identificar e registrar doenças envolvendo a história dos alunos da classe, e suas semelhanças e diferenças com as que atingem muitas pessoas (epidemias), discernindo modos como foram combatidas por autoridades (médicos, prefeitos etc.) em diferentes momentos da história da cidade.	H2* - Identificar e doenças envolvendo a história dos alunos da classe.
H3 – Conhecer relações entre histórias pessoais e das famílias usando fontes orais, escritas e iconográficas.	H3* - Conhecer relações entre histórias pessoais e das famílias através dos relatos na sala de aula.
H4 – Conhecer a diversidade da população do bairro, os moradores antigos, as diferentes procedências das famílias, e as relações de diferenças e de identidades.	H4 - Conhecer a diversidade da população do bairro, os moradores antigos, as diferentes

	procedências das famílias, e as relações de diferenças e de identidades.
H5 – Conhecer e registrar a história do bairro usando diferentes fontes históricas: escritas, orais, iconográficas (fotos, desenhos, pinturas), musicais etc. , e estudo do meio ou do entorno.	H5* - Conhecer e registrar, mesmo que através de desenhos ou figuras, a história do seu bairro.
H6 – Organizar a história do bairro por meio de texto e de linha do tempo, discernindo acontecimentos de curta, média e longa duração.	H6* - Participar de atividades de organização da história do seu bairro por meio de texto e de linha do tempo.
H7 – Relacionar as normas e regras de convívio na sala de aula, na escola, no bairro e na cidade, com leis e normas gerais da sociedade (ex. com Estatuto da criança, lei de direitos humanos, da abolição, contra o racismo, etc)	H7* - Seguir as normas e regras de convivio na sala de aula, na escola.
H8 – Relacionar a diversidade cultural da população do bairro, com a população da cidade de São Paulo e do Brasil, identificando e valorizando as diferenças de costumes dos grupos sociais e étnicos.	H8* - Perceber a diversidade cultural da população do bairro, valorizando as diferenças de costumes.

TEMA 2: Viver na cidade de São Paulo

Ciências

Orientações Curriculares	**RAADI**
Nos quadros a seguir podem-se observar os conteúdos que os temas permitem trabalhar: **Conteúdos** • Ambientes e modos de vida na cidade ao longo de diferentes épocas. • O clima e as áreas verdes • O crescimento da cidade e os desafios: trânsito, violência, desemprego, poluição do ar, escassez de água, excedente de lixo e saneamento básico	
C1 – Identificar e comparar elementos físicos e biológicos nos ambientes naturais e transformados da cidade.	
C2 – Reconhecer as principais causas e medidas de prevenção às enchentes na cidade.	C2 - Reconhecer as principais causas e medidas de prevenção às enchentes na cidade.
C3 – Ler e interpretar informações sobre temperatura e precipitação.	C3* - Ler informações sobre temperatura.
C4 – Comparar diferentes meios de transporte usados na cidade e no Brasil em termos de total de carga que carregam, velocidades alcançadas, quantidades de poluentes emitidos no ar e ocupação de espaço nas ruas.	C4* - Comparar diferentes meios de transporte usados na cidade.
C5 – Argumentar quanto às vantagens e desvantagens da utilização de diferentes meios de transporte, reconhecendo formas de segurança no	C5* - Perceber às vantagens e desvantagens da utilização de diferentes meios de transporte, reconhecendo formas de

trânsito da cidade.	segurança no trânsito da cidade.
C6 – Opinar, com argumentos, sobre medidas preventivas de acidentes e de melhorias do tráfego na cidade.	C6* - Perceber medidas preventivas de acidentes.
C7 – Pesquisar diferentes destinos dados aos resíduos sólidos na cidade – lixões, aterros, incineração, reciclagem – e compará- los em termos de seus benefícios e riscos.	C7* - Pesquisar diferentes destinos dados aos residuos sólidos na cidade — lixões, aterros, incineração, reciclagem.
C8 – Reconhecer a importância do saneamento público para a saúde e a qualidade de vida da população.	C8 - Reconhecer a importância do saneamento público para a saúde e a qualidade de vida da população.
C9 – Pesquisar os principais sistemas de tratamento de água na cidade e a distribuição da água tratada.	C9* - Conhecer os principais sistemas de tratamento de água na cidade e a distribuição da água tratada.
C10 – Pesquisar e realizar experimentalmente formas simples e domésticas de tratamento de água como filtração e cloração.	C10* - Realizar experimentalmente formas simples e domésticas de tratamento de água como filtração e cloração.
C11 – Reconhecer a necessidade do tratamento de esgotos para a vida nos rios da cidade.	

Geografia

Orientações Curriculares	**RAADI**
Nos quadros a seguir podem-se observar os conteúdos que os temas permitem trabalhar: **Conteúdos** • Retratos da cidade e paisagens urbanas. • Localização e organização geográfica da cidade • Histórias e memórias da cidade e dos bairros • Ambientes e modos de vida na cidade ao longo de diferentes épocas. • O clima e as áreas verdes • Industrialização, comércio e serviços hoje e no passado. • As organizações políticas de São Paulo e do País em diferentes épocas • Organização dos espaços urbano e rural: semelhanças e diferenças • O crescimento da cidade e os desafios: trânsito, violência, desemprego, poluição do ar, escassez de água, excedente de lixo e saneamento básico	
G1 – Identificar, a partir do mapa político, a localização de São Paulo no Brasil e na América do Sul.	
G2 – Reconhecer os lugares na cidade de São Paulo por meio de leitura de mapas.	G2* - Reconhecer os lugares na cidade de São Paulo por meio de figuras e referências específicas.
G3 – Pesquisar os dados sobre os bairros da cidade ao longo de algumas décadas e identificar as mudanças em relação às atividades econômicas, população, moradias.	G3* – Pesquisar, em grupo e com ajuda, os dados sobre os bairros da cidade.
G4 – Reconhecer nas paisagens das ruas o ritmo	G4* - Reconhecer as diferenças nas paisagens

dos bairros, transformações da paisagem e as relações sociais existentes no cotidiano.	das ruas o ritmo dos bairros.
G5 – Identificar e localizar vegetação de Mata Atlântica remanescente na cidade de São Paulo e áreas verdes nos bairros.	G5* - Perceber áreas verdes nos bairros.
G6 – Reconhecer a função social da previsão do tempo.	G6 - Reconhecer a função social da previsão do tempo.
G7 – Elaborar mapa, localizando os diferentes tipos de indústrias no Estado, na Região Metropolitana e no município de São Paulo.	
G8 – Reconhecer a relação entre São Paulo, o Porto de Santos e outras vias de circulação de mercadorias e serviços no Estado de São Paulo (rodovias e ferrovias).	
G9 – Reconhecer o processo de urbanização, tendo como referência os elementos do cotidiano e o modo de vida.	G9 - Reconhecer o processo de urbanização, tendo como referência os elementos do cotidiano e o modo de vida.
G10 – Identificar o sistema de abastecimento de água na cidade de São Paulo e relacioná-lo com a quantidade e distribuição de chuvas que caem ao longo do ano.	
G11 – Reconhecer a importância de se ter saneamento básico e relacioná-la com compromisso social e direito do cidadão.	G11 - Reconhecer a importância de se ter saneamento básico como direito do cidadão.

História

Orientações Curriculares	**RAADI**
Nos quadros a seguir podem-se observar os conteúdos que os temas permitem trabalhar: **Conteúdos** • Retratos da cidade e paisagens urbanas. • Localização e organização geográfica da cidade • Histórias e memórias da cidade e dos bairros • Ambientes e modos de vida na cidade ao longo de diferentes épocas. • O clima e as áreas verdes • Industrialização, comércio e serviços hoje e no passado. • As organizações políticas de São Paulo e do País em diferentes épocas • Organização dos espaços urbano e rural: semelhanças e diferenças • O crescimento da cidade e os desafios: trânsito, violência, desemprego, poluição do ar, escassez de água, excedente de lixo e saneamento básico	
H1 – Relacionar as histórias pessoais, das famílias e dos bairros com a história da cidade.	H1* - Conhecer e registrar através de figuras ou fotos sua história pessoal e de sua família.
	* Identificar os principais momentos da história de sua família e de seu bairro
H2 – Conhecer a história da cidade usando	H2* - Conhecer a história da cidade usando

diferentes fontes: escritas, orais, iconográficas (fotos, desenhos, pinturas), musicais etc. , e estudo do meio.	diferentes fontes: escritas, orais, iconográficas (fotos. desenhos, pinturas), musicais etc. .
H3 – Identificar na história da cidade lutas sociais da população em prol de melhores condições de vida (por moradia, saneamento básico, coleta de lixo, serviços de água e energia elétrica, transporte, áreas verdes, lazer, qualidade das águas dos rios e do ar etc.).	
H4 – Identificar os principais momentos da história de São Paulo e as ações dos sujeitos que atuaram: portugueses, escravos indígenas e africanos ou de origem africana, imigrantes, migrantes...	H4* - Identificar, com ajuda e através de figuras, os principais momentos da história de São Paulo e as ações de portugueses, escravos indígenas e africanos, imigrantes...
H5 – Identificar as diferenças sociais, e de participação nas ações políticas, dos grupos e classes sociais que convivem na cidade: governadores, comerciantes, trabalhadores, mulheres etc.	
H6 – Conhecer e registrar com marcadores de tempo as formas de governo da cidade de São Paulo e do Brasil em diferentes momentos: Colônia, Império, República.	
H7 – Organizar a história da cidade, e sua relação com a história brasileira, por meio de texto e de linha do tempo, discernindo acontecimentos de curta, média e longa duração.	H7* – Participar da organização da história da cidade, por meio de figuras, desenhos e de linha do tempo.