



PROPOSTA PEDAGÓGICA

Ensino Fundamental

Anos Iniciais

Sesc | Serviço Social do Comércio

Presidência do Conselho Nacional

Antonio Oliveira Santos

DEPARTAMENTO NACIONAL

Direção-Geral

Maron Emile Abi-Abib

PUBLICAÇÃO

Coordenadoria de Estudos e Desenvolvimento

Cláudia Márcia Santos Barros

Gerência de Estudos e Pesquisas

Andréa Maciel de La Reza

Conteúdo

Coordenadoria de Educação e Cultura

Nivaldo da Costa Pereira

Gerência de Educação

Maria Alice Lopes de Souza

Equipe Técnica

Leonardo Moraes Batista

Lucia Regina Silva de Oliveira

Mara Cristina Soares Alves

Marcia dos Santos Penna

Consultoria

Flávia Lopes Lobão

Maria Priscila Bacellar Monteiro

PRODUÇÃO EDITORIAL

Assessoria de Comunicação

Pedro Hammerschmidt Capeto

Supervisão Editorial

Jane Muniz

Projeto Gráfico

Ana Cristina Pereira (Hannah23)

Diagramação

Avellar e Duarte

Revisão

Elaine Bayma e Tathyanan Viana

Produção Gráfica

Celso Mendonça

Estagiário de Produção Editorial

Diogo Franca

©Sesc Departamento Nacional, 2015

Av. Ayrton Senna, 5.555 — Jacarepaguá

Rio de Janeiro — RJ

CEP 22775-004

Tel.: (21) 2136-5555

www.sesc.com.br

Distribuição gratuita.

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei nº 9.610 de 19/2/1998. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida sem autorização prévia por escrito do Departamento Nacional do Sesc, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sesc. Departamento Nacional.

Proposta pedagógica [do] ensino fundamental; anos iniciais / Sesc, Departamento Nacional. — Rio de Janeiro : Sesc, Departamento Nacional, 2015. 266 p. ; 21 cm.

ISBN 978-85-8254-046-6.

1. Ensino fundamental. 2. Sesc – Proposta pedagógica; 3. Currículo - Planejamento. I. Título.

CDD 372

Serviço Social do Comércio
Departamento Nacional



PROPOSTA PEDAGÓGICA

Ensino Fundamental

Anos Iniciais

Sesc | Serviço Social do Comércio
Departamento Nacional
Rio de Janeiro
2015

APRESENTAÇÃO



Ao longo de sua trajetória em prol da promoção da qualidade de vida, o Sesc assume a perspectiva educativa como principal característica da ação institucional, constituindo uma programação marcada por diversificadas oportunidades socioculturais e diferentes fontes de aprendizagens.

Os propósitos de emancipação dos sujeitos, de desenvolvimento da cidadania e de promoção da justiça social, que orientam a estruturação das ações programáticas da entidade no sentido da educação permanente, condicionam também as escolhas teórico-filosóficas que fundamentam as práticas pedagógicas no âmbito da educação formal.

A presente Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental Anos Iniciais retrata essa identidade dos ambientes escolares do Sesc, formalizando o marco conceitual, as diretrizes básicas e a linha de ensino que traduzem o

compromisso assumido com o projeto de uma educação dinâmica, que privilegia a autonomia intelectual, o pensamento crítico e o espírito solidário.

Em conformidade com a atribuição regimental de propor e difundir o arcabouço normativo e orientador que confere unidade à ação do Sesc, e consoante o pressuposto da gestão descentralizada, este documento foi elaborado pelo Departamento Nacional com a colaboração efetiva e qualificada das equipes dos Departamentos Regionais, conjugando os repertórios de conhecimentos e experiências com as contribuições conceituais mais recentes do campo da Educação e as políticas públicas contemporâneas relativas ao setor.

Maron Emile Abi-Abib

Diretor-Geral do Departamento Nacional do Sesc

INTRODUÇÃO 8

PALAVRAS INICIAIS 12

Capítulo 1

FUNDAMENTOS TEÓRICOS 19

Sobre Crianças e Conhecimentos 20

Sobre a escola 26

Sobre o currículo 29

Sobre a metodologia 33

Da ordem do cotidiano – planejamento, ensino, aprendizagem e avaliação 38

Planejamento e sua relação com os processos de ensino e de aprendizagem 38

Avaliação e sua relação com o ensino e a aprendizagem 52

Inclusão: um olhar para a diversidade na escola 56

Referências 58

CAPÍTULO 2 ÁREAS DE CONHECIMENTO 63

O diálogo entre as áreas de conhecimento 64

O diálogo entre as Ciências 69

Língua Portuguesa 72

Algumas palavras sobre a leitura e a escrita 73

A criança e a produção escrita 79

Objetivos gerais 94

Objetivos específicos 95

Eixos norteadores 97

Algumas considerações metodológicas para o trabalho em Língua Portuguesa 106

Sobre o ensino de uma língua estrangeira 113

Matemática 116

Sobre um ambiente matematizador 120

Objetivos gerais 122

Objetivos específicos 123

Eixos norteadores 127

Algumas considerações metodológicas para o trabalho com a Matemática 143

SUMÁRIO

Ciências Naturais 146

Objetivos gerais 150

Objetivos específicos 151

Eixos norteadores 154

Algumas considerações metodológicas para o trabalho com as Ciências Naturais 169

História e Geografia 172

Objetivos gerais 175

Objetivos específicos 177

Eixos norteadores 185

Algumas considerações metodológicas para o trabalho com a História e com a Geografia 197

Arte 200

Arte na educação 201

A cultura popular 206

Objetivos gerais 207

Objetivos específicos 208

Eixos norteadores 210

Algumas considerações metodológicas para o trabalho em Arte 221

Música 224

Objetivos gerais 228

Objetivos específicos 228

Eixos norteadores 230

Algumas considerações metodológicas para o trabalho com Música 235

Educação Física 238

Objetivos gerais 243

Objetivos específicos 244

Eixos norteadores 246

Algumas considerações metodológicas para o trabalho com a Educação Física 255

Referências 257

Capítulo 3

FORMAÇÃO CONTINUADA 263

Para reafirmar o compromisso com o ensinar-aprender: “jogo do trabalho na dança das mãos: macias” 264

Referências 272



INTRODUÇÃO

O Sesc tem como primazia a oferta de uma educação de qualidade à clientela comerciária, e na perspectiva de uma construção coletiva e reflexiva dos referenciais teóricos e práticos que subsidiam a ação educativa, apresenta a Proposta Pedagógica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Este documento foi elaborado a partir de um diálogo polifônico com os profissionais de educação nos Departamentos Regionais, a partir de suas experiências de estudo e prática com projetos didáticos.

Desde a implantação, o Ensino Fundamental vem ampliando a sua oferta, como resposta à grande demanda, oriunda da clientela de Educação Infantil. De fato, ao longo do tempo e na atualidade, o reconhecimento da qualidade da educação básica desenvolvida pelo Sesc vem exigindo o investimento na oferta dessa fase do ciclo escolar, abrangendo em algumas de suas escolas também os anos finais (do 6º ao 9º ano).

Atualmente, o Ensino Fundamental está presente em 22 Departamentos Regionais e na Estância Ecológica Sesc Pantanal, ainda com perspectivas de crescimento e ampliação até o Ensino Médio, outra realidade em alguns estados.

Esse contexto exige o investimento contínuo nos espaços, nos recursos materiais e nos profissionais da

*De tantos bordados únicos, talvez possamos
criar um novo bordado coletivo desta nossa antiga,
sempre atual vida de professores e professoras.*

ALVES; LEITE, 2000

escola, reconhecendo que em diálogo com as famílias e com os educandos, são os escritores de um caminho que prima pela autoria coletiva. A intenção de uma educação de excelência coaduna com os objetivos e as diretrizes institucionais de contribuir para o desenvolvimento integral dos indivíduos, garantindo que o educando vivencie momentos singulares de aprendizagem, cooperação e consolidação de saberes, princípios norteadores da atividade.

O documento que apresentamos atualiza a Proposta Pedagógica publicada em 2001,¹ mantendo alguns dos princípios conceituais então sistematizados como fundamentos da ação educativa e reformulando conteúdos atinentes a diferentes dimensões didático-pedagógicas. Tal revisão ocorreu em função da necessidade de contemplar as mudanças significativas na legislação, que inseriu no Ensino Fundamental mais um ano de escolaridade, passando a abranger as crianças de seis anos, antes inseridas na Educação Infantil.

Organizado em três capítulos, enfatizando de forma distinta as dimensões da prática pedagógica e da organização escolar, o documento busca, sobretudo, garantir a unidade teoria-prática na forma de sistematizar o conhecimento construído na interlocução constante entre as equipes do Departamento Nacional e dos Departamentos Regionais.

O Capítulo 1 aborda os fundamentos teóricos e práticos da ação pedagógica, com vistas a um planejamento pautado na reflexão e estudo, validando o contexto sociocultural do educando. Trata, ainda, da organização necessária ao desenvolvimento da rotina escolar.

O Capítulo 2 enfatiza a estrutura curricular, apresentando uma proposta de diálogo entre as áreas de conhecimento, os eixos que norteiam a prática, e os objetivos a alcançar, de forma articulada com considerações metodológicas que visam contribuir de forma mais específica com o planejamento dos educadores.

No Capítulo 3, delineamos um olhar reflexivo sobre uma ação importante na escola, a formação continuada dos professores, encontro fundamental para subsidiar o fazer pedagógico, as intencionalidades e proposições da equipe docente.

A intenção de educar/formar crianças e adolescentes para serem protagonistas no contexto social exige o investimento contínuo na formação de educadores comprometidos com o fazer pedagógico e valorizados em sua ação cotidiana. É na rotina escolar que este documento irá se tornar “vivo”, constituindo-se um referencial para a (re)construção da proposta pedagógica, elaborado por quem pensa e faz educação.

¹ Documento elaborado com a colaboração dos seguintes assessores externos: Antonio José Miranda Pereira, Carlos Alberto Tavares Cruz, Carmen Pimentel, Claudia Pimentel, Fernanda Antonio Mairos, Izabela Christina Carvalho Dias, Lucas Ciavatta, Mara Cristina Soares

Alves, Márcia Costa Rodrigues, Maria Inmaculada Chao Cabanas, Maria de Lourdes Araújo Trindade, Mario Sergio Lima Medeiros, Renata Lucia Baptista Flores, Ronaldo Pompenét Millecco, Rosa Helena do Nascimento e Wilson Souza Costa.

Acreditamos que este documento e as normatizações locais precisam ser objeto de estudo nas escolas Sesc, tendo em vista que a legislação, nas diferentes instâncias, é norteadora das ações na escola, sejam administrativas e/ou pedagógicas.

A ideia de compartilhar, com diferentes vozes, educador e educando, permite a riqueza da troca de experiências, sentimentos e saberes. Convoca o entre-

laçamento dos bordados único e coletivo na construção/consolidação dessa proposta. Este é o desafio deste documento: concretizar-se no cotidiano, a partir de um currículo que contemple a diversidade e as singularidades. Formar sujeitos autores que dialogam e consolidam as bases de uma escola, concretizando sonhos e desejos, para se ter uma escola real inserida em um contexto multicultural.



PALAVRAS

INICIAIS

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
Que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

MELO NETO, 1994

Uma proposta curricular é apenas um ponto de partida. O início de uma longa jornada, completamente dependente dos professores, alunos e dos outros sujeitos que irão utilizá-la. O poema de João Cabral de Melo Neto sugere essa complexidade, sua dimensão artesanal, o diálogo e a solidariedade necessários.

A sociedade atual exige das escolas a formação de um aluno participativo, crítico e criativo. Os avanços tecnológicos exigem uma escola dinâmica, que ultrapasse a simples transmissão de informação e se comprometa com a aprendizagem de todos os seus alunos. Nesse contexto, nenhuma relação de ensino pode estar baseada no armazenamento, amparada por práticas de um professor que deposita conteúdos em um aluno que os acumula. O que é tarefa da escola e todo o aparato tecnológico não contempla é o necessário aprendizado das relações entre os saberes; das conexões entre as informações e a vida, transformando-as em conhecimento; do apreço pela cultura, pelos valores de justiça, respeito e solidariedade. E nesse sentido o exercício do pensamento e da reflexão crítica continua posto como desafio em toda a sua dimensão ética e estética. Garantir o acesso aos conhecimentos produzidos pela história da humanidade e contribuir para a formação da cidadania são os objetivos primeiros das instituições educativas e do Ensino Fundamental nesse novo milênio.

Já foi o tempo em que se acreditava que todos poderiam aprender as mesmas lições ao mesmo tempo e da mesma maneira, e por isso se apostava em manuais e receitas para ensinar. Sabe-se, hoje, que os seres humanos precisam ser respeitados em sua singularidade, constituída, entretanto, de múltiplas interferências. Os contextos sociais e culturais formam os sujeitos que, por sua vez, formam novos contextos. Essa rede constituinte e constituída por diferentes fatores, da qual o sujeito é parte integrante, precisa ser considerada nas relações que acontecem nas salas de aula, entre seus diferentes elementos. Não é só o aluno que aprende nem só o professor quem ensina. Ambos compartilham essas experiências, mas de modo diferenciado. E o objeto a ser conhecido ultrapassa os conteúdos disciplinares dos livros didáticos, os modelos e as cópias preestabelecidas.

Já foi o tempo em que se separava a razão da emoção. E que o conhecimento parecia como um terceiro aspecto, responsável pela mediação sujeito/objeto, homem/mundo. Nesse processo, a ideia do homem partido em razão e afeto, que não conhece com o corpo inteiro, foi crescendo. Ao contrário, precisamos recuperar o indissociável da condição de ser humano. Assim, as salas de aula devem abrir suas portas e janelas para os sentimentos e as histórias de seus alunos e professores. O cotidiano escolar precisa estar repleto da vida que acontece fora de seus muros. As realidades dos alunos, com suas diferentes cores e sabores, precisam ser consideradas em todos os momentos

e situações escolares também não devem ser vistas apenas como ponto de partida, mas, principalmente, objetivo da chegada de todas as ações educativas.

Já foi o tempo em que se dissociava conhecimento, afeto, valor, cuidado, e não se percebia que todos esses ingredientes são igualmente fundamentais quando se trata de educar. Nesse sentido é que devemos aproveitar e fazer desse processo de ampliação do Ensino Fundamental – acolhendo as crianças de seis anos – um momento de reflexão em torno de todo o segmento. Um bom início é partir das indagações: Quem é essa criança que chega aos seis anos? Quais são as suas especificidades, necessidades e interesses? É preciso rever o lugar do lúdico no processo de aprendizagem, no processo de tornar-se sujeito. É a partir dessa nova realidade que a imaginação, a fantasia, a brincadeira – experiências de cultura – ganham outro olhar.

Já foi o tempo em que se pensava na alfabetização como um processo que se esgota em um ano de escolaridade, repartido em pequenas doses de informações sobre letras e sons, que deveriam ser, simplesmente, decodificados/codificados. Um processo fragmentado, sustentado em uma concepção de ensino técnico-instrumental, em que a leitura estava longe de ser compreendida como *inter-ação*, *re-ação*, produção de sentidos e a escrita, tampouco, como instrumento de inserção na cultura, na sociedade.

Hoje, a discussão em torno da questão do letramento revigora e amplia nosso olhar para a alfabetização, não sendo possível desconsiderar a vivência social dos processos que dizem respeito à aprendizagem da leitura e da escrita. Trata-se, então, de um processo contínuo que se desenvolve durante a Educação Infantil – na medida em que as crianças estão descobrindo a função simbólica da escrita – e será intensificado no momento de ingresso no Ensino Fundamental. Por meio de intervenções didáticas, a criança conquistará, gradativamente, a base alfabética. Passará, ainda, por longo processo de aprendizagem que se desenvolverá durante todos os anos do Ensino Fundamental; assim a língua escrita poderá ser apropriada, desde o início, como uma ferramenta para a compreensão do mundo, exercício de prazer e de cidadania.

Já foi o tempo em que o currículo escolar era apenas aquilo que o professor queria ensinar. São incontornáveis ou imensuráveis as aprendizagens que acontecem dentro da escola, onde existe a interferência de todos os atores e agentes educativos: alunos, professores, famílias, diretores, coordenadores e funcionários. Cada um com seus saberes, adquiridos em suas experiências dentro e fora da escola; com seus desejos, sonhos e necessidades, compõem um roteiro multicultural. Muitas vezes orquestrando um currículo “oculto”, presente nas entrelinhas do cotidiano escolar, e geralmente mais significativo do que o currículo oficial.

Um exercício valioso para definirmos a escola que se pretende construir é atualizarmos nossas vivências do passado, como alunos. As lembranças positivas que surgem, frequentemente, estão ligadas ao pátio, ao recreio e às festas. Da sala de aula, ficaram as recordações de medo e submissão, na maioria das vezes. É possível e necessário modificar essa prática. As exigências escolares que ficaram registradas positivamente na nossa história foram aquelas que tiveram motivo para existir, além da escola, e estão associadas a uma professora comprometida conosco.

Neste documento, procura-se respeitar essas prerrogativas, mas só a prática irá referendá-las, ou não. Para isso, é preciso que a comunidade escolar se aproprie de suas páginas, adaptando os textos encontrados à sua realidade. O que alunos vivem e conhecem não é apenas o que dizem os livros ou as observações empíricas; é também a realidade sonhada, das ideias, das fantasias, dos desejos e das crenças. Toda proposta curricular é apenas um recorte das coisas desse mundo. Um currículo é sempre uma opção, escolhe-se ensinar algumas coisas em detrimento de tantas outras, escolhe-se ensinar de determinadas maneiras em detrimento de outras. Vivemos num contexto de complexidades, mas tradicionalmente fazemos as mesmas escolhas, reproduzindo os mesmos modelos. A realidade de qualquer aluno e de qualquer professor será sempre muito maior, muito mais complexa, e cheia de desafios. Assim, nenhum trabalho pedagógico

pode estar apenas restrito ao que está escrito nessas páginas. A separação do conhecimento humano em disciplinas é apenas uma opção didática. O fio principal da rede que se irá construir com alunos deverá ser o compromisso com as aprendizagens realmente significativas para suas vidas.

O ideal é que o trabalho também possa ser acompanhado e discutido por toda a comunidade escolar, dando sentido e propiciando novas trocas, palavra principal de qualquer processo de aprendizagem. O diálogo deve ser sua estratégia prioritária, propiciando sempre novos modos de ver, sentir, pensar e agir. Nesse sentido, pode-se afirmar que esta Proposta Pedagógica deverá servir como eixo norteador e incentivador para a elaboração dos projetos políticos pedagógicos dos Departamentos Regionais que serão, certamente, plurais e múltiplos, porque assim se apresenta a realidade brasileira. Ou seja, o que se pretende, aqui, é nortear – e não normatizar – o trabalho pedagógico desenvolvido, fortalecer a opção pelas práticas interdisciplinares e subsidiá-las. Um documento desse tipo não poderá contemplar particularismos para não correr o risco de inviabilizar/inibir as práticas locais/sociais e os projetos políticos pedagógicos.

Considerando tal diversidade, torna-se impossível falar de infância e escola no singular, senão de muitas infâncias e escolas. As diferentes condições a que as crianças estão submetidas para viver o que chamamos de infância se relacionam, naturalmente, ao contexto socioeconômico e cultural no qual estão

inseridas, que, por sua vez, está diretamente ligado às variáveis de classe, etnia, gênero e cultura. Isto tudo somado, ainda, à presença, cada vez mais marcante, dos meios de comunicação de massa, com suas respectivas ideologias, e o avanço das próprias tecnologias. Todo este conjunto, sem dúvida alguma, colabora para a pluralidade das infâncias, o que a escola não pode perder de vista.

Formar o aluno participativo, crítico e criativo que se deseja demanda um investimento na formação do leitor/autor, condição fundamental para a aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento, e também uma aposta na literatura e nas artes como experiências estéticas essenciais. Sendo a leitura uma atividade de produção de sentido, quanto mais as crianças forem estimuladas à brincadeira, à imaginação, à fantasia, terão mais potencial para assumirem o lugar de boas leitoras. É preciso lembrar a necessidade de interagir, se pretendemos um nível interpretativo de leitura. Apenas nesse nível torna-se possível pensarmos em fruição – uma relação imbricada de sentimento/pensamento. Desta maneira, interpretar um texto é exercício de interação, não se está interpretando quando, simplesmente, identifica-se o fragmento de texto que reproduz a informação pedida. É possível identificar informações sem nenhuma compreensão do que está escrito no texto. Ao contrário, todo exercício de leitura interpretativa que se faz passa pela abertura de uma janela, dentre as tantas possibilidades do texto.

Tudo isso só será possível repensando o lugar que as crianças ocupam nas instituições de ensino. Fará toda a diferença pensá-las e vê-las para além de uma etapa de desenvolvimento humano, ou seja, tendo uma proposta curricular na qual ouvir as suas vozes seja condição de todo o processo educativo. Este entendimento exigirá um novo pensar do lugar da experiência, da imaginação, do lúdico, e uma disponibilidade, uma abertura, para a invenção, para a criticidade.

A brincadeira é uma realidade cotidiana na vida da criança, é por meio da imaginação que ela terá condições de relacionar suas necessidades e interesses com a realidade que está começando a compreender. Brincando, a criança reflete, organiza, destrói e reconstrói o mundo. Brincando, expressa, simbolicamente, os seus desejos, os seus medos, os seus conhecimentos, os seus sentimentos mais ternos ou mais agressivos. A brincadeira é, portanto, espaço de aprendizagem! É nesta relação entre fantasia e realidade, neste reconstruir de forma nova e constante, modificando tanto a fantasia quanto a realidade, que vai sendo desenvolvida na criança, a capacidade de renovação e superação, tornando-a capaz de transformar.

O pátio, onde as brincadeiras e os jogos com regras acontecem, é um espaço que faz parte do cotidiano de todos. Porém, muitas vezes ele é utilizado como prêmio ou castigo na relação professor-aluno, ou ainda apenas como um “liberador de energias”. Considerando que também não pode ser um momento de descanso ou lazer, pois todo espaço/tempo escolar é educativo, a presença e o acompanhamento do professor nos jogos e atividades do pátio (previamente combinadas no planejamento) devem ser constantes, pois são necessárias inúmeras intervenções suas, explicitando a importância do respeito aos direitos dos outros e ao cumprimento de regras, acompanhando a brincadeira das crianças, as competições e disputas; ou ainda, vendo-as se arrisarem e se lançarem nos desafios.

A escola é, potencialmente, o primeiro espaço político e público – no sentido de coletivo – para as crianças experimentarem a vida democrática ou a educação como política da vida. Isso pode ser uma utopia, mas, talvez, conseguir fazer da escola uma organização “aprendente” seja o primeiro passo.





1

capítulo

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

SOBRE CRIANÇAS E CONHECIMENTOS



Figura 1.1: Sesc no Ceará

As noções relativas à criança, ao modo que aprende e se desenvolve estão intimamente ligadas a determinadas concepções de homem, sociedade, conhecimento, que vêm sendo elaboradas há muito tempo, em particular pela Filosofia, Sociologia, Antropologia, Psicologia e Pedagogia. Até o século XVII, não havia uma especificidade do ser criança, como nos conta em valiosa obra sobre a história social da criança e da família, o estudioso Ariés (1981). É com o desenvolvimento do sistema capitalista que vai nascendo a ideia de infância. Tendo em vista padrões relacionados a uma vida burguesa, a universalização de tal ideia é ainda mais moderna. Portanto, a construção da infância faz parte de um processo de construção social e não há nada de natural nisso. E, como todo processo social e político, temos subjacentes questões ideológicas. Tanto assim, que muitas vezes naturaliza-se determinado modelo de infância e, facilmente, esquece-se a diversidade, ainda mais num país tão grande e plural como o Brasil. Apenas no século XX é que se ampliam os estudos em torno da infância e suas especificidades, pelas diferentes áreas de conhecimento desenvolvidas. Hoje, podemos pensar a infância a partir de contribuições não apenas da Psicologia, mas também da História, da Sociologia, da Antropologia, da Filosofia, da Linguística etc. Com a propagação de inúmeras descobertas científicas, a história da ciência começou a aproximar sujeito e objeto, crianças e conhecimentos, e estes começaram



Figura 1.2: Sesc na Paraíba

a ser vistos como elementos dinâmicos e interligados. Foram lançadas, então, as bases para uma visão construtiva do conhecimento. Segundo esta visão,

o objeto do conhecimento se faz como elemento de interação que leva a uma construção inteligente do sujeito que, ao mesmo tempo, se constitui na troca com este objeto. Dessa forma, não existe um real absoluto e verdadeiro, mas sim uma realidade interpretável; na busca de interpretação, homem e mundo se constituem por intermédio de linguagens (OLIVEIRA, 1993).

Destacam-se duas vertentes da visão construtivista: o cognitivismo e o interacionismo. A primeira foi desenvolvida por Jean Piaget,¹ defensor da ideia de que a

¹ Biólogo, filósofo, psicólogo e fundador da Epistemologia Genética, Jean Piaget (1896–1980) preocupou-se com os mecanismos cognitivos internos da espécie (sujeito epistêmico) e dos indivíduos (sujeito psicológico), sempre pontuando que estes mecanismos se desenvolvem na interação dos sujeitos com o ambiente em que vivem. A perspectiva piagetiana considera que, desde o nascimento, dependendo dos esquemas de ação até então formados, a criança organiza o ambiente, emprestando-lhe significados e percebendo algumas de suas características. Isso abre caminho para a construção de novos esquemas e novos conhecimentos ou sistemas de significações, de modo infinito.

criança constrói conhecimento a partir da experiência com o mundo físico, ou seja, na ação sobre o ambiente. Segundo o pesquisador, em seu processo de desenvolvimento cognitivo, a criança passa por períodos, por estágios, que são universais (invariáveis), desenvolvendo em cada um deles as capacidades para o próximo, o que provoca mudanças qualitativas em seu desenvolvimento. São eles: sensório-motor (0 a 18 meses), pré-operatório (2 a 7 anos), operações concretas (7 a 12 anos) e operações formais. Da vasta e complexa obra de Piaget e seus colaboradores na Escola de Genebra resulta um pensamento de grande abrangência e profundidade, o que o coloca entre os maiores pensadores do século XX.

O interacionismo tem Vygotsky² como maior representante. De acordo com esta concepção, cada uma das experiências vividas faz com que a criança transforme suas capacidades e significações elaboradas, abrindo-se para novos conhecimentos, modificando sua forma de agir. Na busca desta interação, homem e mundo se constituem por intermédio de linguagens. Essas linguagens permeiam as relações e são culturais. Assim, amplia-se a compreensão sobre desenvolvimento, que não é visto segundo um padrão único, o que permite a discussão sobre as diferenças no processo de aprendizagem em função de diversos contextos, incluindo os sociais e culturais.

2 Lev Seminavitch Vygotsky (1896–1934), psicólogo russo que morreu aos 38 anos. Podemos dizer que as contingências históricas, de certo modo, determinaram o olhar sociocultural de sua obra. Para ele, a relação interpessoal é o recurso básico do desenvolvimento.

Vygotsky leva em consideração a diferença entre o que a criança, a cada situação, é capaz de fazer sozinha (nível de desenvolvimento real) e o que ela pode fazer e aprender na interação com adultos ou outras crianças mais experientes (nível de desenvolvimento potencial), conforme vai observando-as, escutando-as, interagindo. É nesse espaço entre os níveis, denominado “zona de desenvolvimento proximal”, que a ação educativa deve se realizar, reconhecendo-o em cada criança, e não se acomodando a ele. Daí a importância das interações entre as crianças para que se organizem e modifiquem a própria situação e os conhecimentos. Para tanto, é fundamental um educador ainda mais atento, confiante nas possibilidades das crianças, que não determina *a priori* comportamentos e resultados. A perspectiva de avaliação que deverá ser construída será sempre coerente com a valorização das crianças em suas manifestações. Caberá ao educador a observação e a reflexão atenta deste processo, ou seja, deverá estar ativo no entendimento das hipóteses trazidas pelas crianças – como necessária fundamentação para sua intermediação.

Quando auxiliada por um parceiro “mais experiente” na realização de uma tarefa, a criança desenvolve formas mais complexas de agir, de conhecer e intervir no meio; de se realizar e de perceber suas próprias necessidades. Assim, num processo de independência entre os indivíduos, a existência humana é coletivamente produzida, por meio da apropriação de ideias e valores mediados pelo diálogo. Ou seja, as construções do conhecimento, da linguagem e da subjetividade

ocorrem pelas interações que se estabelecem, desde o nascimento, entre a criança e o meio historicamente construído. Como afirma Esteban (2005, p. 89):

a colaboração entre sujeitos com conhecimentos diferentes potencializa a aprendizagem e o desenvolvimento. A diferença nos ajuda a compreender que somos sujeitos com particularidades, com experiências próprias, constituídas nos processos coletivos de que participamos, dentro e fora da escola; posta em diálogo, enriquece a ação pedagógica, relacionada à diversificação dos instrumentos mediadores e à ampliação dos modos de sua utilização.

Pode-se dizer, então, que o meio é entendido como o conjunto de circunstâncias, situações, práticas sociais e significações ideológicas presentes em uma cultura. Junto com as disposições orgânicas da criança, o indivíduo vai construindo determinadas habilidades e conhecimentos. Com isso, os autores apontam para a construção social do homem e sua historicidade. As funções psicológicas superiores, exclusivamente humanas – apenas possíveis com o desenvolvimento da cultura – são pontos de destaque na obra de Vygotsky, como assinala Oliveira (1993, p. 58):

As funções psicológicas superiores são os mecanismos psicológicos mais sofisticados e complexos, típicos dos seres humanos, que lhes permite o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes. Graças a essas funções, o ser humano pode pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos, planejar ações a serem realizadas em momentos posteriores.

Importante ainda destacar que, nessa perspectiva teórica, os sistemas simbólicos – e, portanto, a escrita

– têm um lugar de destaque em termos mentais, cognitivos, para a criança; demandam o desenvolvimento de funções comportamentais complexas, não podendo ocorrer como apropriação mecânica. É tentando superar as posições que discriminam as crianças, dificultando-as de terem uma escola comprometida com suas aprendizagens, que se deve fundamentar o modo como a criança aprende e se desenvolve em perspectivas teóricas derivadas dos trabalhos de Piaget e Vygotsky. Como apontado, esses teóricos admitem uma recíproca influência entre o indivíduo e o meio, e consideram que os fatores biológicos e sociais estão em constante interação no processo de desenvolvimento e não podem ser separados um do outro. A criança é um ser ativo, que atribui significados ao mundo e a si mesma por sua ação, e não é submissa à sua herança genética ou ao seu meio social. É capaz de manifestar um comportamento inteligente, diferente, sim, do adulto, porém, não inferior. Ela constrói, reconstrói, reflete e se posiciona a partir de sua visão de mundo relacionada à cultura e ao meio social em que está inserida.

Não se pode desconsiderar a contribuição dos diferentes pesquisadores para elucidar aspectos importantes do desenvolvimento humano e sua relação com o conhecimento, mas é preciso considerar o fato de não ser possível pensar a aprendizagem, os processos cognitivos, sem levar em conta os aspectos culturais, os problemas sociais, os desafios éticos, as diversidades, postos na contemporaneidade. E, em seguida, é preciso lembrar que toda prática pedagógica, toda a

didática construída, pressupõe um comprometimento sociopolítico e epistemológico – mesmo que os docentes não se apercebam disso, envolvidos, cotidianamente, com a “tarefa de educar”, muitas vezes naturalizando suas opções metodológicas. As proposições deste documento estão alinhadas a uma concepção que entende as crianças como atores sociais, em seus contextos de vida, ou seja, não estão passivas aos processos socioculturais dos quais fazem parte. Diferentemente do que em geral se pensa, as crianças não são seres que virão a ser. As crianças estão sendo em situação histórica.

O problema deste “comumente pensado” vir a ser, é que tal compreensão agrega à infância uma série de desqualificações. A ela estão, invariavelmente, atreladas as ideias de menor e da falta. Basílio e Kramer (2003, p. 14-15), na apresentação do livro *Infância, educação e direitos humanos* denunciam o fato de

o tema da infância e da adolescência, em vez de abordado como uma categoria social constituída na história e influenciada por fatores de caráter econômico, sociológico e político, é reduzido ora a faixas etárias, ora a níveis de escolaridade, ora a estratos ou grupos sociais que têm alguma coisa em comum.

É verdade que, no Brasil, algumas conquistas no plano legal foram, certamente, fundamentais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), mas, e não é menos verdade, há um movimento de marcha à ré, considerando as políticas conservadoras que nos têm assolado nos últimos anos e a conseqüente falta de ações que concretizem a ideia de que as crianças são sujeitos de direito, e de fato, no âmbito indivi-

dual e coletivo. Com esta reflexão, pode-se ressaltar os direitos que dizem respeito às experiências culturais, artísticas e a garantia de poderem dizer a sua palavra. De serem atores sociais e autores de suas narrativas, frutos das inúmeras leituras e releituras que fazem do mundo em qualquer lugar social que estiverem.

Por um lado, o Estatuto sinaliza o reconhecimento da criança como um ser social, que exige cuidados e amparos, mas, por outro, não escapa às contradições de uma sociedade profundamente desigual, o que compromete a sua concretização. Sarmiento, Bandeira e Dores (2002) apontam uma crise social da infância, que não deve ser pensada fora do contexto da exclusão social, relacionada às variáveis de classe, etnia e gênero. Assim é que faz referência a quatro espaços estruturais: o espaço da produção (relação com o trabalho e distribuição de riqueza); o espaço doméstico; o espaço da cidadania (escola e esfera pública) e o espaço comunitário (relações de pares e culturas infantojuvenis).

A reboque do processo de globalização, generaliza-se um vasto mercado de produtos para a infância, contribuindo para certa uniformização de jeitos e estilos, desejos e expectativas, promovendo ainda maiores desigualdades, já que a possibilidade do consumo está longe de ser para todos. Tal situação tem sérias implicações no que Sarmiento, Bandeira e Dores (2002) chamam espaço estrutural, no âmbito do comunitário. Compromete a relação entre os pares, condição de pertença a determinado grupo, ou seja, tem implicações à construção da própria identidade.

Não são poucas as questões circunscritas aos outros espaços estruturais que corroboram para a situação de exclusão das crianças. No espaço doméstico, vive-se uma grande fragilidade nas relações familiares – ainda mais dificultadas porque pouco se consideram as necessidades e especificidades de famílias cada vez menos nucleares, sendo estas, ainda, colocadas em lugar de referência e modelo. Por outro lado, pensando no espaço mais público de socialização – a escola –, tem-se a realidade de uma instituição bastante comprometida no que diz respeito ao seu valor social e fragilizada por uma crise que extrapola, e muito, os limites de seus muros. Ainda sobre os direitos das crianças, significativos avanços são percebidos no que tange à proteção e à provisão, mas, com relação aos direitos de participação, não se verifica muitos progressos. Sarmiento e Pinto (1997, p. 13) nos falam desta condição paradoxal:

[...] no fato de os adultos postularem que deve ser dada a prioridade às crianças, mas cada vez mais as decisões políticas e econômicas com efeito na vida das crianças serem tomadas sem as ter em conta [...]; no fato de os adultos concordarem em geral que as crianças devem ser educadas para a liberdade e a democracia, ao mesmo tempo em que a organização social dos serviços para a infância assenta geralmente no controle e na disciplina; [...] no fato de, sendo as escolas consideradas pelos adultos como importantes para a sociedade, não ser reconhecido como válido o contributo das crianças para a produção do conhecimento [...]

O que se pretende, a partir deste documento norteador, é repensar o(s) lugar(es) que as crianças têm



Figura 1.3: Sesc em Sergipe

ocupado na teia social, pensá-las para além de uma etapa do desenvolvimento humano. Defender que na escola deve-se envolvê-las nas decisões, ouvindo as suas vozes, requer também a construção de um novo olhar para a experiência da imaginação e do lúdico, e uma disponibilidade, uma abertura, para a invenção e para a criticidade da ordem das coisas. Diferente das ideias de minoridade, de falta e incompetência que estão relacionadas à infância, fundamental será observá-la interrogando a Pedagogia para que esta repense as suas verdades.



Figura 1.4: Sesc no Ceará

Sobre a escola

Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida.

FREIRE, 1993

Pensar a educação como prática social, inserida na história e na cultura, requer entendê-la aliada à multiplicidade que constitui e caracteriza o ser humano, nas constantes idas e vindas, nas construções e reconstruções, semelhanças e diferenças. É nessa dialética que os homens se cons-

tituem e se reconhecem sujeitos da história, produtores de cultura. Os textos e as demais formas de expressão/ linguagem estão, assim, carregados de conceitos/conteúdos construídos no momento histórico-social em que foram produzidos. Isto significa dizer que textos, sejam eles orais ou escritos, e tantas outras formas de expressão utilizadas neste processo estão marcados pela história e pelas histórias de seus produtores, condicionados por características culturais do espaço em que são produzidos. Entender essas relações e trabalhar com elas é importante para que a escola ressignifique seu trabalho, sua ação pedagógica. A escola deve proporcionar a apropriação e a expansão dos seus conteúdos, visando desenvolver a competência das crianças para que cada vez mais compreendam e atuem no mundo em que vivem.

[...] se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (BRASIL, 1997, p. 47).

A construção de uma prática pedagógica que dê conta das diferenças dos alunos e que, ao mesmo tempo, considere-as como elementos ricos de trabalho, promovendo uma constante interação entre os pares, é um princípio fundamental nesta perspectiva.



Figura 1.5: Sesc no Amapá

As possibilidades do aluno devem representar uma experiência de sucesso; pois, caso contrário, a diferença pode significar uma experiência de fracasso e o ato de aprender irá se transformar em ameaça e medo.³

³ Nesse sentido, vale a pena conhecer o trabalho do Educador Celestin Freinet. Sua obra pode ser inspiradora, tendo em vista essa prática pedagógica comprometida com a construção da autonomia, do pensamento crítico e do espaço coletivo. Um dos mais importantes educadores da atualidade nasceu em Gais, um vilarejo ao sul da França, em 15 de outubro de 1896. Professor primário desde os 24 anos buscou pautar sua pedagogia no envolvimento de todas as crianças no processo de aprendizagem, respeitando seus direitos de crescer em liberdade e em uma escola prazerosa, onde a criança queira estar, onde a afetividade e as emoções sejam legitimadas, onde haja alegria e prazer para descobrir e aprender. Para Freinet, uma criança, que a cada instante cria, imagina e inventa, só pode ser compreendida e orientada por meio de uma pedagogia da construção e do movimento. Assim, ele concebeu o processo ensino-aprendizagem na perspectiva dos que aprendem, participantes da construção do seu conhecimento, valorizando a capacidade individual e coletiva.

A escola, na sua concepção, deve ser ativa, dinâmica, aberta para o encontro com a vida, participante e integrada à família e à comunidade contextualizada, enfim, em termos culturais. Nessa escola, a aquisição do conhecimento deve se processar de maneira significativa e prazerosa, em harmonia com uma nova orientação pedagógica e social em que a disciplina é uma expressão natural, consequência da organização funcional das atividades (PAIVA, 1996, p. 11).

A premissa deve ser a troca entre pares, em que o conhecimento partilhado entre crianças e professores aparece como catalisador deste processo. A ideia é trabalhar com todos os elementos socioculturais possíveis e disponíveis, como forma de apreensão de valores emancipatórios. Isto significa dizer que se deve primar pelo incentivo às formas de pensar historicamente, pela problematização da realidade e, naturalmente, pelo



Figura 1.6: Sesc em Rondônia

engajamento da população infantil – e também de suas famílias – na luta pela superação dos problemas reais emergentes na comunidade. Ou seja, uma pedagogia deve ser sempre pensada a partir dos conhecimentos dos alunos em suas múltiplas dimensões e das necessidades sociais de aprendizagem que lhe são propostas.

As aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significativas à medida que conseguirem estabelecer relações substantivas e não arbitrárias entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles, num processo de articulação de novos significados [...]. A aprendizagem significativa implica sempre alguma ousadia: diante do problema posto, o aluno precisa elaborar hipóteses e experimentá-las. Fatores e processos afetivos, motivacionais e relacionais são importantes neste momento (BRASIL, 1997, p. 53).

Um trabalho nesta perspectiva terá de considerar a linguagem como atividade do sujeito, apropriada pela criança, na interação com o meio. Pensar a escola como espaço de interlocução e de produção de diferentes caminhos é pensar a sala de aula como um espaço de produção do conhecimento. Assim, o trabalho precisa ter como preocupação os diversos “textos” produzidos em sala de aula: os usos e as funções sociais da linguagem precisam ter como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo.

Ressaltamos a importância de estarmos sempre atentos e de não perdermos de vista a função social da escola: Para que ensinamos o que ensinamos? Para que as crianças aprendem o que aprendem? O que queremos com o nosso aluno? E mais ainda, o que é formar um cidadão autônomo e participativo? Os conteúdos ensinados, o enfoque dado a eles, as estratégias de trabalho pensadas para os alunos, o relacionamento com eles, o sistema de avaliação, entre outras questões, estarão diretamente relacionadas a uma concepção filosófica e política de sociedade, de vida humana.

Sobre o currículo

É de fundamental importância definir o que se entende por currículo. O termo currículo dentro de uma perspectiva conservadora é definido como o conjunto de matérias ou disciplinas escolares; o conjunto de experiências desenvolvidas na escola ou mesmo seleção de conhecimentos a serem transmitidos e assimilados pelos alunos. Nessas concepções, todos os indivíduos são considerados iguais ou, pelo menos, tratados da mesma forma, tendo os mesmos conhecimentos a serem incorporados. Não consideram as diferenças, e a escola se propõe a igualar indivíduos desiguais. Muito se avançou nesta compreensão e não se acredita em modelos tradicionais de currículo restritos, reduzidos a uma atividade técnica. Há algum tempo os estudos sobre o currículo têm avançado no sentido de concebê-lo como um território em disputa (ARROYO, 2011), redefinido a partir da dinâmica social e dos diferentes projetos de sociedade.

O currículo está diretamente relacionado às metas e intenções da escola, e sempre responde a uma perspectiva de formação do homem. Ou seja, a pergunta será sempre pelo tipo de pessoa desejável à determinada sociedade. Para cada um dos tipos é possível que tenhamos um recorte diferente de conhecimentos e abordagens propostas; para cada tipo de ser humano almejado, um tipo de currículo proposto! Há um universo amplo, e cada vez mais constituído por conhecimentos e saberes múltiplos, escolhe-se uns em detrimento de outros. Por que esses conhecimentos e não outros? Esta é uma pergunta que todo

educador deverá fazer. E, nessa escolha, não há nada de neutro, natural e desinteressado. Sobre isso, Arroyo (2011, p. 13) afirma que:

Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também é o mais politizado, inovado, ressignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares [...] outro indicador está nas políticas de avaliação do que ensinamos.

Certamente que os processos de democratização na escola, a força dos movimentos sociais, representam a possibilidade de flexibilizar a estrutura dominante, normatizante, de currículo. Sendo assim, as diretrizes são atravessadas por disputas e relações de poder e tendem a incorporar novos saberes, novas culturas. A discussão que adentrou a escola em torno da presença de afrodescendentes e dos indígenas na cultura brasileira é um bom exemplo disso. O reconhecimento da falta de visibilidade dessa ascendência africana e indígena, assim como a história desses povos na constituição da sociedade brasileira – invisibilidades reproduzidas no ambiente escolar, comumente, propagador da história oficial - leva à conquista da alteração das grades curriculares.⁴ A escola, nesse sentido, reinventada, contribui para que as pessoas possam inaugurar um “lugar” em sua história.

Ainda temos o desafio de abrir espaço para as vivências de outros direitos, como a questão da inclusão como tema transversal, que deverá estar presente

⁴ Conquistando a aprovação da Lei nº 11.645, de 2008. E com ela, a possibilidade de dessacralizar verdades, dogmas, preconceitos, conhecendo a História sob outro ponto de vista.

em todos os momentos.⁵ Sendo assim, o importante é alinhar o projeto político pedagógico de cada escola e seus desdobramentos à necessidade de flexibilização, objetivando atender ao aluno que chega, não só em situação de deficiência (física, mental, sensorial), mas também aquele que migra para comunidades com língua, hábitos e valores diferentes dos seus, até então, estranhos ao seu convívio familiar e social. A inclusão acontecerá realmente se estiver no âmbito das prioridades desde a elaboração do projeto político pedagógico da escola. Sendo assim, estará presente também nas intenções curriculares, bem como nas mudanças atitudinais tão necessárias à sua efetivação. É nessa mesma perspectiva da transversalidade que se configura o compromisso com a promoção da equidade de gênero e o reconhecimento das diversidades. A intenção é viabilizar espaços de socialização e construção de identidades, proporcionando oportunidades e condições para que meninos e meninas descubram e desenvolvam plenamente seus interesses e capacidades; transmitam saberes representativos do conjunto da experiência humana, desconstruindo estereótipos e preconceitos sexistas; incentivem a solidariedade e o respeito mútuo entre os gêneros.⁶

A partir dessas considerações, pode-se afirmar que os conteúdos devem ser matéria-prima para a formação de cidadãos críticos, autônomos e atuantes, o que

ultrapassa uma simples listagem de conceitos. Em tal posição, a escola é alicerçada no direito de todos os cidadãos desfrutarem de uma formação básica comum e de respeito aos seus valores culturais. Sendo laica, a escola deve dialogar com as diversidades de etnia, de gênero e de religião, sem fazer juízo de valor. Nessa perspectiva, é possível afirmar que o currículo engloba valores, atitudes e procedimentos além de abranger questões referentes ao “quê”, “para quê” e “como” ensinar, articuladas ao “para quem”. Assim, as decisões relativas ao “para quê” implicam a definição de objetivos político-pedagógicos. É impossível pensar no currículo sem o estabelecimento dos objetivos a serem alcançados.

Estamos, portanto, diante deste artefato social que chamamos conhecimento e que precisa ser considerado em sua importância na relação sujeito/objeto no grupo. Quanto a isso, podemos dizer que acessar as informações sobre o mundo, fazer as articulações e organizações necessárias, perceber e conceber os contextos – o global (todo/partes), o multidimensional, o complexo, – ampliar o conceito de ciência interpretando os fatos humanos nas dimensões éticas e estéticas, deverão constituir-se em desafio constante na ação educativa. E este é grande, posto que a realidade deixa de se apresentar completamente esclarecida, dando vez às contradições e às incompreensões, com as quais o sujeito deve aprender a lidar.

⁵ Conforme Decreto Executivo nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

⁶ A este respeito, pode-se consultar os *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Secretaria de Educação Fundamental. 2 ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2000.

Objetivos

[...] As crianças têm necessidade de pão, do pão do corpo e do pão do espírito, mas necessitam ainda mais do teu olhar, da tua voz, do teu pensamento e da tua promessa. Precisam sentir que encontraram, em ti e na tua escola, a ressonância de falar a alguém que escute, de escrever a alguém que as leia ou as compreenda, de produzir alguma coisa de útil e de belo que é a expressão de tudo o que elas trazem de generoso e de superior [...]

FREINET, 1996

Os objetivos constituem a mola propulsora para se repensar qual formação se pretende que os alunos obtenham, o que a escola deseja proporcionar e, principalmente, tem possibilidade de realizar. Devem orientar a seleção e a organização dos conteúdos, valorizando o saber do grupo e colocando-o como ponto de partida e ponto de chegada do trabalho educativo; desenvolver e indicar os recursos didáticos e os procedimentos avaliativos da atuação pedagógica. Por isso, todos os profissionais precisam participar da elaboração dos objetivos, pois que estes estão diretamente ligados ao papel que a escola deve assumir perante os alunos, os educadores, os funcionários, os pais e a comunidade em seu todo.

Os objetivos precisam explicitar as características afetivas, cognitivas e físicas e as estruturas éticas, estéticas, de relação interpessoal e inserção social, a serem vivenciadas pelos alunos no processo de aprendizagem. Para isso, é importante conhecer a criança e seu grupo, atualizando essas informações individuais e sociais com seu contexto cultural e confrontando-as com os preceitos teóricos de diferentes pesquisado-

res: as características da faixa etária, o percurso que realiza em seu processo de aprendizagem, as intervenções sugeridas.

Por outro lado, é importante estabelecer objetivos comuns a toda escola para que se mantenha um nível de coerência entre os grupos/anos/ciclos. Aspectos cognitivos e socioafetivos estão envolvidos de forma indissociável, levando em conta que a criança é um todo. Na escola, ela se insere num grupo com uma história de vida. Os objetivos propostos dizem respeito à criança enquanto indivíduo e também devem ser adequados a cada escola, a cada contexto social, cultural e a cada grupo conforme seu contexto, sua dinâmica e faixa etária.

Conteúdos

A função da escola não é transmitir “conteúdos”, mas também facilitar a construção da subjetividade para as crianças e adolescentes que se socorrem nela, de maneira que tenham estratégias e recursos para interpretar o mundo no qual vivem e chegar a escrever sua própria história.

HERNÁNDEZ, 1998, p. 21

Ao mudarmos o modelo de organização curricular, inevitavelmente, o conceito de conteúdo sofre alterações em seu entendimento. Ele precisa, de algum modo, ser portador da inter-relação entre a concepção de aprendizagem que se tem, o entendimento do conceito de infância adotado e a perspectiva de formação que se pretende efetivar. Deste modo, partindo dos ideais de formação de autonomia e criatividade, para os quais esta proposta se direciona, é



Figura 1.7: Sesc em Mato Grosso

indispensável ir além das tradicionais listas de temas desconexos, limitados e voltados para eles. Um novo tratamento e entendimento do que é o conteúdo precisa ser almejado! Essa reflexão tem sido travada por muitos que têm pensado em Educação e pode-se constatar um interessante produto deste processo no encaminhamento que foi dado ao tema nos PCNs (BRASIL, 1997, p. 74): “Neste documento, os conteúdos são abordados em três grandes categorias: conteúdos conceituais, que envolvem fatos e princípios; conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais, que envolvem a abordagem de valores, normas e atitudes”.

Até hoje, a escola admite como sendo seus conteúdos de trabalho aqueles que envolvem saberes e noções relacionadas às disciplinas específicas. Limita-se, em geral, ao trato dos conteúdos conceituais – que envolvem os fatos e princípios de uma dada área do conhecimento. E ainda lida com estes conceitos de forma estanque, tratando-os como fim em si mesmos, não os relacionando com o mundo e vice-versa.

Na visão desta proposta entende-se que esses importantes conhecimentos destacados da relação com o mundo se perdem, se “esvaziam”, sendo preciso ressignificá-los. Questões como ética, preconceito, respeito etc., discussões que estão permeando a vida e o

mundo de todos nós, não costumam ser consideradas como conteúdos de trabalho escolar. Por quê? Como não trabalhar esses conteúdos, manifestos no dia a dia desta sociedade?

Os conteúdos atitudinais são aqueles voltados para a construção de valores e hábitos da vida em sociedade. Nesta perspectiva, além de conteúdos conceituais, é preciso incluir atitudes, valores e hábitos nos objetivos curriculares. Para contribuir na formação da cidadania, a escola precisa trabalhar situações em que valores como justiça, honestidade, solidariedade, compromisso e pensamento crítico sejam vivenciados.

Os conteúdos procedimentais dão conta das capacidades que precisam ser desenvolvidas para um “saber fazer”. Instrumentalizam as crianças a optarem por uma atividade e terem a capacidade de, ordenadamente, realizar uma série de ações que os levem aos seus objetivos. Referem-se à aprendizagem dos procedimentos necessários à realização de projetos, decisões, cálculos. Como, por exemplo, o desejo de montar um seminário sobre invertebrados. Com autonomia, perceberem que precisam pesquisar fontes, lê-las, sintetizá-las, elaborar registros, planejar a exposição. Em uma proposta como essa o conceito só não basta, o trabalho com os procedimentos, com os “meios”, ganha relevo!

O trabalho que visa a uma interlocução entre conceitos, procedimentos e atitudes está realmente favorecendo a formação de cidadãos plenos: informados, conscientizados, capacitados ao encontro do mundo!

Ao planejar, o professor precisa conhecer o con-

teúdo e o seu grupo. Cuidar do que é aparentemente simples, como por exemplo: arrumação das carteiras na sala, definição das propostas de atividades, organização dos materiais disponíveis, previsão do tempo para discussão e realização das tarefas. Isto traduz uma ação organizada, que está longe de ser entendida como uma ação estática; mas, sim, como uma possibilidade de constante reflexão para novos planejamentos. Nessa perspectiva, o ato de planejar é sempre um processo intimamente associado ao ato de avaliar.

Sobre a metodologia

[...] a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Assim um passarinho nas mãos de uma criança. É mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes...

BARROS, 2003

O professor deve ter em mente que a construção do conhecimento se faz na medida em que o objeto a ser conhecido se torna significativo para a criança. Isso se dá quando se assegura uma relação afetiva de confiança mútua, tranquila, com vínculos que se solidifiquem com o tempo; compartilhando o saber, decidindo junto, respeitando outros pontos de vista ou assumindo sua posição. Por outro lado, é preciso garantir possibilidades e direitos iguais no grupo, assim como explicitar, com clareza, o que se espera de cada um dos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.



Figura 1.8: Sesc no Pará

Deve-se garantir às crianças, no processo de sua aprendizagem, a participação sobre o que irão estudar e sobre o planejamento das ações do grupo a que pertencem. Assim, vão aprendendo a organizar e orientar seu processo de aprendizagem em colaboração com o professor e com os colegas, tendo planos de trabalho mais individuais e/ou coletivos. Desta forma, pode-se realizar a desejada articulação entre o saber e o sabor, nas palavras de Roland Barthes (apud ALVES, 1999, p. 139): “Nada de poder; um pouquinho de saber; e o máximo possível de sabor [...]”. Neste processo compartilhado, em que todos estão implicados, torna-se essencial garantir certa unidade entre os grupos, para que as pesquisas e os conhecimentos construídos possam ser partilhados entre a comuni-

dade escolar. Nos pontos de convergência, as crianças poderão ir experimentando o exercício de um saber mais democratizado.

As disciplinas – tradicionalmente apresentadas de modo compartimentado – devem ser tratadas a partir de outro olhar, mais cuidadoso e sempre articulado ao esforço metodológico de apresentá-las na perspectiva de uma práxis transformadora. Neste sentido, é Platão (apud MORIN, 2001) quem vem ajudar a refletir: “É a mais radical maneira de aniquilar toda a argumentação, esta de separar cada coisa de todas as outras, pois a razão nos vem da ligação mútua entre as figuras.” Sobre esta questão é importante lembrar o fato de a realidade, de o mundo, de as experiências cotidianas, de os modos de aprender serem por si complexos, dinâmicos, integrados, relacionados, e quando a escola leva em conta e se organiza para lidar com isso, ficarão as crianças mais conscientes, aptas para colocarem e tratarem os problemas, assim como ligarem os saberes, atribuindo-lhes sentido. Sobre isso, Morin (2004, p. 24) nos diz com valiosa precisão:

Uma cabeça bem-feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação. [...] o processo é circular, passando da separação à ligação, da ligação à separação, e, além disso, da análise à síntese, da síntese à análise. Ou seja: o conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese.

Nesta perspectiva, acerto e erro são etapas igualmente importantes neste processo. Autonomia, cooperação, livre expressão e construção são princípios básicos, o aluno precisa sempre elaborar hipóteses,

experimentá-las, confrontar seu saber com os saberes do grupo e, com isso, a possibilidade de erro torna-se bastante presente. Este é entendido como parte constituinte de um processo, como algo ainda desconhecido. Durante muito tempo, trabalhou-se com a ideia de que a ausência de erros era uma garantia de aprendizagem. Hoje, com uma melhor compreensão da relação de ensino e de aprendizagem temos a oportunidade de entender o erro como algo inerente ao processo e que o aluno necessita de uma intervenção pedagógica para superá-lo. Devemos deixar de lado o poder de decidir sobre o certo e errado e considerarmos mais os processos e conteúdos a serem trabalhados.

Outro passo ao estabelecermos uma metodologia de trabalho é, dentro das possibilidades existentes, construir uma rotina com o grupo, tentando aproveitar ao máximo os diferentes espaços e tempos disponíveis. Uma rotina que precisa ser flexível e que atenda com equilíbrio o ritmo individual, o grupo e o funcionamento geral da escola, garantindo espaço para a criança poder exercitar a livre escolha, descobrir seu ritmo, mas também ater-se às propostas desenvolvidas coletivamente.

Nesse cotidiano, as atividades devem se desenvolver, na medida do possível, em uma situação de jogo, estudo e pesquisa, conjugando-se objetivos e conteúdos traçados com os interesses das crianças. É fundamental que o professor tenha consciência do seu papel, criar desafios e desequilíbrios, para que os avanços se sucedam e se solidifiquem. Quanto mais a situação de aprendizagem for explorada e aprofun-

dada, mais rica ela será, ou seja, é inegável a importância da intervenção e mediação do professor e a troca entre os alunos, para que cada um vá realizando tarefas e resolvendo problemas, que criem condições para desenvolverem suas capacidades e seus conhecimentos (SÃO PAULO, 2007).

Entendendo que cada disciplina possui uma lógica que precisa ser respeitada com suas regras e leis próprias, o grande desafio é o de superar o “estabelecido” e, efetivamente, relacionar as experiências de vida dos alunos à sua compreensão do real e ao conhecimento sistematizado, pois “será muito mais rico se em nossas atividades didático-pedagógicas formos capazes de auxiliar nossos educandos a sentir e a perceber o mundo como uma totalidade de elementos articulados num todo” (LUCKESI, 1993). Tendo em vista esta articulação, pontuamos que o conhecimento é a integração de diferentes conceitos e não uma listagem de ideias organizadas de forma sistemática.

Compreende-se interdisciplinaridade não simplesmente como um sinônimo de prática pedagógica, mas, sobretudo, como avanço epistemológico. E nesse sentido, é preciso reconhecer quanto ainda se tem por caminhar nas escolas, ao pretenderem um currículo não disciplinar, tal como tem proposto Gallo (2001), um currículo em rede; isso porque se considera que a interdisciplinaridade e as suas variantes minimizam alguns efeitos epistemológicos e didáticos da disciplinarização. Porém, também se reconhece que o conhecimento escolar não é pura repetição do conhecimento científico.

As escolas são espaços múltiplos, complexos em suas relações, com movimentos também diversos e, historicamente, próprios. Nas escolas o que pode acontecer são pontos de encontro entre as diferentes áreas do conhecimento, que poderão ser apropriados pelos alunos, articulados ao conhecimento escolar e à cultura da comunidade. Nas palavras de Morin (2004, p. 25): “Para pensar localizadamente, é preciso pensar globalmente, como para pensar globalmente é preciso pensar localizadamente”. O professor com comprometimento político e epistemológico conduzirá a produção de conhecimento relevante, significativo à vida dos alunos. Uma proposta que esteja voltada para o princípio da formação de indivíduos comprometidos, articulados, sujeitos do mundo em que vivem, só pode utilizar-se de uma organização pedagógica que inclua este mundo, em seus vários aspectos. Entende-se que o trabalho com projetos poderá favorecer uma articulação de forma dinâmica e substantiva do conteúdo que se pretende desenvolver, com as informações que o envolve e, ainda, com os saberes que já se tinham formulado sobre ele.

A organização do trabalho pedagógico por meio de projetos baseia-se, fundamentalmente, numa concepção de aprendizagem significativa e globalizada.

Um projeto didático é um tipo de organização e planejamento do tempo e dos conteúdos que envolve uma situação-problema. Seu objetivo é articular propósitos didáticos (o que os alunos devem aprender) e propósitos sociais (o trabalho tem um produto final, como um livro ou uma exposição, que vai ser apreciado por alguém). Além de dar sentido mais amplo às práticas

escolares, o projeto evita a fragmentação dos conteúdos e torna a garotada corresponsável pela própria aprendizagem (NOVA ESCOLA, 2011).

Na escola, o trabalho com projetos origina-se a partir da reflexão e busca da inovação, no sentido de significar a aprendizagem, tornando-a mais articulada e funcional. Para que se comece a pensar em um projeto, é importante a definição do tema a ser desenvolvido que contenha uma pergunta valiosa, substantiva a ser explorada. Essa definição pode ser feita de diversos modos: junto às crianças, procurando ouvir seus desejos e contemplá-los; junto aos professores, a partir de alguma necessidade específica a ser trabalhada ou que pretende organizar. É fundamental que os professores conheçam e considerem também os conteúdos que vão ensinar, a forma como as crianças se apropriam desse conhecimento e as situações possíveis para ensinar determinado conteúdo.

Importante destacar que cada trajetória é singular, não existe uma fórmula que se possa repetir de maneira idêntica porque os temas e as questões surgem em circunstâncias diferentes, às vezes numa aula-passeio, com a leitura de uma notícia ou mesmo da observação do professor acerca de uma necessidade do grupo etc. Além desta consideração, vale dizer que um projeto pode envolver toda a escola, mas também pode estar voltado ao interesse e ao trabalho de um grupo apenas. É preciso atentar que, escolher projetos é um desafio que está diretamente relacionado às perguntas que as crianças fazem, e não são poucas, tampouco são necessariamente verbalizadas. O corpo também

faz muitas perguntas, e sem dúvida essa constatação requer que dobremos a nossa atenção e sensibilidade. Muitas vezes o professor deverá assumir o lugar de tradutor, percebê-las no corpo, no gesto, no olhar, na atitude. Ainda mais que, no caso da escola, para que as perguntas se transformem em projetos possíveis, precisam ser de um tipo especial, capaz de mobilizar um grupo. Para tamanho desafio, muitas vezes, é preciso que o professor problematize ou mesmo abra mão do que nele está sedimentado, do seu conhecimento seguro, de seus jeitos estabilizados de fazer, das práticas pedagógicas legitimadas.

Quando se trata de projetos, professores e alunos devem planejar as etapas, buscar materiais em diferentes fontes de pesquisa e detalhar o tema com a elaboração de um índice de todo trabalho. O curioso é a mudança de atitude docente que está implicada. É preciso observar:

- É possível que as perguntas, os temas valiosos, sejam igualmente novos para o professor e isso exigirá que ele se coloque na condição de aprendiz para estudar, pesquisar.
- A pesquisa conduzirá a diferentes versões, leituras, do mesmo fato. É a problematização do tema que abre esse processo fundamental para que os aprendizes possam contrastar o que sabem, pondo em questão os seus pontos de vista.
- O que cada um produz em sala de aula, e traz de informação, é matéria-prima para o desenvolvimento do projeto: conversas, discussões, debates, análises, fazem parte do contexto. Todos os alunos

podem encontrar seu lugar, sua forma de contribuir. Assim as crianças vão se responsabilizando pelo que dizem, levando em conta quanto o posicionamento/conhecimento do outro é fundamental para o próprio aprendizado.

O compromisso com a socialização do conhecimento acumulado pela humanidade só será efetivo se no processo de aprendizagem estiverem garantidas a significação, a pertinência histórica e social, a criticidade e certa graça, encantamento, fundamentais à tarefa de ensinar e aprender. Senão, é conhecimento morto, estéril, sempre à espera de ser (re)encantado por um grupo de crianças interessadas. Assim sendo, os conteúdos, nesta perspectiva metodológica, estarão relacionados aos projetos construídos que, certamente, se renovarão. As perguntas sempre atualizadas devem ser: Os conteúdos propostos têm a ver com os problemas dos saberes fora da escola? Favorecemos a interpretação dos conhecimentos que se encontram nas diferentes experiências? Essas indagações levam à inevitável constatação de que a ideia de projeto remete a situar-se num processo, assim, o trabalho pedagógico é efetivo quando está em construção, permanentemente conectado ao mundo. Ou seja, ter em vista a execução de tarefas reais, inseridas na vida cotidiana.

A avaliação deve ser realizada de modo contínuo, a partir da observação de todo o processo, nas atividades individualizadas e coletivas.

Na organização da ação pedagógica, em algumas situações, o professor apoia-se no livro didático, em um programa previamente estabelecido e, muitas vezes,

apenas informa o que está no livro. Algumas escolas fazem opção pelos livros didáticos e paradidáticos, e esta escolha deve ser cuidada, criteriosa e, ainda que o livro seja considerado adequado, necessário e de boa qualidade, não poderá ser mais do que um guia, não um roteiro, e jamais uma receita.

Temos escolas que não utilizam livros didáticos. Elaboram seus próprios materiais inclusive publicando produções que divulgam os estudos daquela determinada turma durante o período letivo ou um estudo específico, pesquisas que resultaram em produção de conhecimento. Utilizam outros materiais de estudos como livros de literatura, jornais, revistas, internet, mapas, globo terrestre, jogos didáticos e muitos outros que enriquecem as possibilidades de aprendizagem.

Freinet (1988, p. 63), pedagogo do bom-senso, enumera com maestria qual é a realidade tão comumente flagrada:

Migalhas de leituras, caídas de uma obra que ignoramos e que têm gosto de pão que ficou ressecando nas gavetas e nos sacos.

Migalhas de História, umas bolorentas, outras mal cozidas, e cujo amálgama é um problema insolúvel.

Migalhas de matemática e migalhas de ciências, como peças de máquinas, sinais e números que uma explosão tivesse dispersado e que nos esforçamos para montar, como um quebra-cabeça.

Migalhas de moral, como gavetas que mudamos de lugar, no complexo de uma vida de infinitas combinações.

Migalhas de arte...

Migalhas de aula, migalhas de horas de trabalho, migalhas de pátio, de recreio...

Migalhas de homens.

A equipe docente ao desenvolver o trabalho com o apoio do livro didático precisa, em parceria com a coordenação pedagógica, vivenciar momentos de análise dos títulos disponíveis; sendo importante que os mesmos estejam incluídos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Ao optar por uma metodologia, faz-se uma escolha teórica e política e, para sustentá-la, é necessário estudo, dedicação, aprofundamento, reinvenção! O fazer pedagógico pode e deve ser encaminhado de diversos modos. Não há dúvidas de que a forma deste encaminhamento, escolhida pela instituição, dá indícios claros da sua filosofia de trabalho. E precisa ser entendida e consolidada no discurso e nas ações de todos os atores envolvidos no processo educativo.

Da ordem do cotidiano – planejamento, ensino, aprendizagem e avaliação

Planejamento e sua relação com os processos de ensino e de aprendizagem

No nosso dia a dia vivemos planejando nossas ações: uma viagem, uma festa, um encontro com os amigos, o orçamento doméstico. Todo planejamento nasce de um desejo, de uma intenção, de uma possibilidade ou necessidade. Toda ação pedagógica nasce de um desejo de criar, interagir, trocar, inovar, acrescentar. O planejamento de ensino constitui-se, então, na previsão, organização e avaliação de situações que

propiciem condições para que os alunos construam conhecimentos sobre conteúdos e valores a serem explorados num determinado período.

Mas como constituir um planejamento que conjugue os interesses e os objetivos do professor com os do aluno? Como não fazer do planejamento um instrumento burocrático, uma “camisa de força” ou uma lista de atividades para serem cumpridas, inibindo o surgimento e a exploração de fatos e situações inesperadas?

A finalidade de um planejamento é permitir pensar previamente no que se quer e no que se pode fazer, em função da criança e da sociedade em que se vive e se quer viver. Como um instrumento que leva a uma tomada de decisão, concretizando-se por meio de ações reais, um planejamento que fique apenas no papel nada significa. Ele precisa falar de vida, de uma história em construção, em que a criança é o centro. Para tal, é de fundamental importância conhecer a realidade social e cultural dos alunos.

O que os meus alunos sabem?

O que ainda não conhecem?

Devo ensinar o quê? Como? Quando e onde ensinar?

No início do ano letivo, quando ainda não conhecemos os nossos alunos, podemos obter essas informações no arquivo da escola, em conversas com colegas, com os próprios alunos e em entrevistas com os pais. Depois deste conhecimento sobre as características, as condições e os problemas da realidade em que irá atuar – analisando, também, os objetivos do ano, os

conteúdos e conceitos a serem trabalhados – o professor organizará os objetivos que pretende atingir com os alunos. Estes são gerais ou específicos.

Os objetivos gerais são as grandes metas que se concretizam por meio de objetivos específicos que contemplem os percursos individuais e coletivos durante o ano letivo. A seleção de conteúdos, conceitos, procedimentos e valores deve ser realizada em função dos objetivos propostos. Esta organização precisa constar no projeto político pedagógico e no planejamento anual que será objeto de revisão periodicamente.

É importante a organização sequencial, considerando-se a graduação, a continuidade, a unidade e a interdisciplinaridade dos conteúdos selecionados. A organização dos procedimentos de trabalho precisa estar adequada aos objetivos propostos, aos conteúdos a serem explorados e ao nível de desenvolvimento dos alunos e do grupo.

Antes de pensarmos sobre orientações específicas para cada área do conhecimento e, portanto, em seus conteúdos, precisamos ter em vista, como adverte Zabala (1998), do perigo de compartimentar, no momento de planejar, o que não se encontra de modo separado nas estruturas de conhecimento, criando fronteiras artificiais. O que chamamos conteúdos são construções intelectuais para compreensão do mundo, das coisas ao redor, e sua parcialização metodológica é uma tentativa de facilitar a análise do que muitas vezes se dá de modo integrado, como vislumbra em sua reflexão:

Se em vez de nos fixar na classificação tradicional dos conteúdos por matéria, consideramo-los segundo a tipologia conceitual, procedimental e atitudinal, poderemos ver que existe uma maior semelhança na forma de aprendê-los e, portanto, de ensiná-los, pelo fato de serem conceitos, fatos, métodos, procedimentos, atitudes etc. (ZABALA, 1998, p. 39).

A interação e a colaboração entre as disciplinas trarão maior potencialidade à construção do conhecimento. Espera-se que, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o diálogo entre as áreas não seja apenas bem-vindo como recomendável. Isso não quer dizer que todas elas devam estar obrigatoriamente articuladas para o desenvolvimento de um determinado projeto, o que também poderia criar situações muito artificiais. Considera-se, no entanto, um avanço poder tratar como conteúdos as atitudes e os procedimentos, e não apenas conceitos ou fatos. Pois são igualmente importantes e vão requerer, inclusive, o planejamento de sequências didáticas para que sejam apreendidos.

O trabalho nas escolas deve propor uma forma integral de educação. Não só cuidando dos aspectos conceituais e factuais do currículo, mas oferecendo algo que envolva liberdade de expressão – falada e escrita –, vivência mais ampla, transformadora, que leve os alunos a pensar por si mesmos, experienciando fatos ao seu alcance, levando-os para perto daquilo que vivenciam em sala de aula, nos livros, nas pesquisas, nas conversas, para que possam, de fato, aprender. Sabemos que o prazer é parte fundamental do aprendizado e sem envolver o afetivo, pouco ou nada do que foi ensinado se apreende.

Modalidades organizativas

Planejar boas atividades, mesmo que seja para tratar de conteúdos bastante específicos ou estritamente conceituais, contribui para a melhor atuação docente porque lhe permite um conhecimento mais eficaz das variáveis do processo de ensino e aprendizagem; uma observação mais rigorosa das atividades propostas, seu valor ou mesmo a necessidade de mudanças ou introdução de outras atividades.

O planejamento didático em sentido estrito pode ser pensado de acordo com três modalidades organizativas: sequências de atividades, projetos e atividades permanentes.⁷

Sequências de atividades. São organizadas em ordem crescente de complexidade. Uma etapa depende da outra e permite que a próxima seja realizada. São planejamentos que correspondem a conteúdos específicos que precisam ser apresentados aos alunos.

Exemplo: Realizar uma sequência de atividades que passam pela leitura, apreciação, observação, registro, até que se possa propor ao aluno o desafio de autoria no gênero jornalístico.

Atividades permanentes ou habituais. Caracterizam-se pela regularidade, cuja intencionalidade maior é a formação de hábitos e atitudes e a construção de determinados procedimentos.

Exemplo: Rodas semanais para leitura de notícias de jornal visando à compreensão da função social e comunicativa da linguagem.

⁷ Esse modelo é inspirado na proposta de Délia Lerner para a organização do tempo didático das atividades relativas ao ensino da língua, nas práticas de leitura e escrita.



Figura 1.9: Sesc no Distrito Federal

Projeto. Suas atividades se articulam em função de uma situação-problema e da intencionalidade de um produto final a ser compartilhado. Deve-se atentar à duração do projeto, que deverá ser flexível, considerando as circunstâncias quanto ao nível de envolvimento e problematização em suas etapas, sem perder de vista sua conclusão.

Segundo Lerner (2002, p. 89) existem ainda dois tipos de situações que podem ser classificadas como independentes:

Ocasionais. Algo interessante trazido pelo aluno ou mesmo pela professora e que não tenha, necessariamente, nenhuma relação com o estudo feito pelo grupo naquele momento. O professor propõe uma atividade devido ao seu caráter de atualidade.

De sistematização. Tais atividades podem ser consideradas independentes por não estarem relacionadas diretamente ao projeto desenvolvido. Poderão ou não estar articuladas. Guardam sempre uma rela-

ção direta com os objetivos didáticos e com os conteúdos que estão sendo trabalhados (p. ex., atividades, de escrita de textos jornalísticos, que sistematizem o conteúdo discurso direto/discurso indireto, o estudo da pontuação adequada a esse tipo de registro e os seus efeitos etc.).

Essa organização não exclui a possibilidade de flexibilização. Entretanto, esta precisa ser consciente, ou seja, o professor precisa ter clareza do porquê e o que está flexibilizando no planejamento. Os motivos precisam ser depois analisados na avaliação.

Elementos indispensáveis ao planejamento: cooperação e avaliação

Pode-se afirmar que planejar não é um ato solitário, e sim coletivo, que deve considerar não só as metas educacionais como também a autonomia de cada professor e o trabalho cooperativo entre seus pares. Qualquer planejamento precisa envolver a participação do grupo de professores e da equipe técnica da escola,



Figura 1.10: Estância Ecológica Sesc Pantanal

promovendo-se momentos de encontro, em que será discutida a seleção de recursos, considerando-se aqueles existentes na comunidade e na própria escola.

Outra dimensão desse aspecto coletivo do planejamento é a participação das crianças. É preciso haver espaço no planejamento feito pelo professor – fruto de sua atividade de observação e pesquisa – para que a turma possa cooperar. Essa prática chama-se planejamento cooperativo. Trata-se do momento diário em que o professor dividirá com a turma sua intenção de trabalho para o dia e incentivará às crianças a participação, sugerindo, intervindo, propondo, se comprometendo com o que foi combinado. Esse é um momento valioso, inclusive, para as crianças aprenderem sobre adequação dos temas e atividades em questão; o tempo necessário para o desenvolvimento das aulas; a pertinência ou não de determinadas

atitudes, e compreenderem que, muitas vezes, a aula termina e não há tempo de realizar tudo o que havia sido combinado.

Esta prática de planejamento cooperativo se complementa com o momento de avaliação no final da aula, quando todos se reúnem, preferencialmente em roda, para avaliar o dia, dizer sobre o que foi bom ou não, se houve tempo ou não para as atividades serem realizadas, se algo poderia ter sido feito de modo diferente, se faltou compromisso ou participação etc. Deste momento de avaliação no final de um dia, novas combinações serão feitas para o próximo encontro: acordar a continuidade ou não das atividades; levantar novos projetos, e assim por diante, formando uma cadeia, um encadeamento, uma relação, no desenvolvimento do trabalho. Neste momento de avaliação diária, as crianças poderão também socializar suas realizações individuais e/ou em grupos, suas descobertas e também estarão abertas para ouvirem comentários, críticas, apreciações.

Organizar o livro da vida⁸ para as crianças registrarem esta avaliação pode ser uma ótima estratégia para a construção da história do grupo e para preservação da memória, a partir das narrativas infantis. É muito importante no que diz respeito à motivação que as crianças cheguem à escola, de certo modo, e dentro do possível, sabendo o que vai acontecer, com compromissos assumidos, implicados no processo de trabalho

⁸ Livro da Vida – um caderno ou pasta em que os alunos registram, por meio de desenhos, escritas ou colagens, os acontecimentos diários da sala de aula. Esses registros podem ser individuais ou em duplas. É um dos instrumentos de trabalho propostos por Freinet.

e aprendizagem aos quais estarão envolvidas. Nesta perspectiva, podemos afirmar que o planejamento sempre terá espaço para os movimentos das crianças. E é na dimensão cooperativa que se materializará de modo mais pleno.

Ao final de todo este processo ainda é preciso preservar o momento de avaliação em que repensamos o que ocorreu, como ocorreu, o que falta, o que poderia ser modificado. Origina-se então um novo planejamento.

Existe um processo de implicação nos atos de planejar e avaliar: refletir, construir, sonhar o trabalho pedagógico. Estes se entrelaçam com o cotidiano escolar – espaço de formação para professor e aluno. A postura reflexiva materializada nos registros do professor permite novas possibilidades de intervenção, de planejamento.

Observando as considerações acerca do planejamento, pode-se perceber que a velha imagem de uma sala de aula sem vida, sem diálogo, onde os alunos estão sentados enfileirados diante de um professor e um quadro de giz não cabe mais. Assim como a realidade do professor que fala, decide, determina e do aluno que ouve, obedece e executa, ou seja, é apenas um recipiente a ser preenchido com o saber transmitido pelo professor.

A sala de aula é um espaço dinâmico, onde os saberes são compartilhados, onde a criança não realiza uma lição para receber uma nota, mas, sim, realiza um trabalho criativo e recebe dos seus pares e do seu professor comentários críticos, sugestões e solicitações.

A constituição da rotina

Escola é vida e não preparação para a vida. Só se aprende a viver, vivendo; só se aprende a fazer, fazendo; só se aprende a pensar, pensando. Assim, para ocorrer uma aprendizagem, o aluno precisa participar de atividades significativas.

Nas atividades, a troca, os intercâmbios sociais e a livre expressão precisam ser favorecidos, o processo de aprendizagem não deve ser solitário, ao contrário, deve ocorrer em um contexto participativo. Nesse sentido, os trabalhos em grupo, em duplas, ou trios, são extremamente importantes, não só pela troca de conhecimentos, em que um coopera com o conhecimento do outro; como também por auxiliar o professor a operacionalizar seu trabalho numa classe de muitos alunos.

Um ambiente de trabalho, descontraído e intenso é a imagem mais coerente com a sala de aula que se deseja. Sala onde há grande circulação de ideias, diversidade de materiais de apoio em substituição ao poder único do livro didático ou da cartilha, onde o tempo não é administrado apenas pelo término de uma determinada atividade, mas sim pelas necessidades de trabalho e onde ocorra uma produção decidida e realizada cooperativamente pelas crianças que, evidentemente, contam com a orientação do professor.

A rotina torna-se um fator fundamental no desenvolvimento de um trabalho pedagógico, autônomo e cooperativo. Ela situa a criança no tempo e no espaço, auxiliando a sua orientação e, principalmente, a sua participação. Entretanto, ela não tem sentido

por si só: está sempre a serviço de um planejamento prévio, diário, e dos interesses do grupo. Quais atividades farão parte da rotina deve ser pergunta de todo professor. A sucessão de acontecimentos faz com que cada criança se aproprie do seu tempo, dentro do seu próprio ritmo e do ritmo de trabalho do grupo. Este conhecimento deixa a criança mais segura para confiar no professor, pois compreende que seus desejos/interesses são respeitados na medida em que percebe que existe um tempo para tudo. Esta compreensão é fator primordial no desenvolvimento da sua autonomia.

É importante que a rotina de cada grupo seja estabelecida a partir dos princípios filosóficos e da metodologia que orientam o trabalho pedagógico. Ela precisa equilibrar o tempo individual, o coletivo – o de trabalho em grupo, em duplas, de livre escolha e mesmo o trabalho dirigido. Assim, há momentos em que a criança precisa ser livre para escolher o que, como e com quem realizar determinada atividade e outros, em que os desafios e propostas são lançados pelo professor. É fundamental que essa liberdade de escolha seja sempre contextualizada, as opções sejam claras e possíveis de serem realizadas. Instrumentos que possibilitem à criança, desde o início, a compreensão da sucessão de “momentos” escolares, como, por exemplo: o registro do planejamento cooperativo, o calendário semanal ou mensal com o registro de “grandes acontecimentos” são formas de auxiliar na sua organização temporal.

A rotina diária é uma dimensão importante porque contribui tanto para que as crianças sintam-se em segurança, como também para que possam participar ativamente, junto com o professor, da administração do tempo de aula. Surgem, então, novas questões: Como elaborar atividades de rotina? Quais seriam as atividades de rotina adequadas ao meu grupo-turma? Para que se possa chegar à solução destas questões, é preciso que se pense nas atividades de forma mais ampla, considerando aquelas de caráter atitudinal e procedimental, que buscam desenvolver capacidades mais complexas e articuladas, necessitando estarem sistemáticas vezes no planejamento e gradativamente atuando no desenvolvimento da competência desejada. É conhecendo bem o seu grupo que o professor será capaz de perceber e selecionar as atividades que julgar importantes para a sua rotina. Elas sempre poderão ser diferentes de um grupo para outro.

Assim, por exemplo, nos grupos que estão se apropriando da linguagem escrita, a leitura de um livro em capítulos teria um lugar reservado, já que se relaciona à ampliação do repertório literário das crianças. Jogos coletivos que envolvem o cálculo mental também teriam espaço diário garantido, já que permitem a socialização de estratégias. Em grupos com maior domínio de leitura e escrita, seria possível pensar que as atividades que envolvem uma leitura autônoma poderiam ser feitas em casa, ou no momento do trabalho diversificado, e que as situações de discussão, debate e socialização dos resultados seriam as que poderiam ocupar espaço diário no tempo da sala de aula.

A tarefa de casa pode fazer parte da rotina, tornando-se uma atividade frequente. É importante, porém, considerar que essa tarefa não deve ser prescrita porque tal prática acontece tradicionalmente. Além de abordar conteúdos importantes relacionados ao que é trabalhado diariamente, a tarefa de casa também contribui para a formação de estudantes mais comprometidos com seus afazeres.

A atividade de pesquisa, por exemplo, colabora para a formação de atitudes e procedimentos importantes, como o desenvolvimento de uma rotina de estudo. Deve ser uma das atividades frequentes, desafiadoras, bem preparadas, de modo que a criança realize sozinha. Para isso, é necessário que as dúvidas sobre o que está sendo proposto, o enunciado, por exemplo, sejam esgotadas na escola. Variar o tipo de atividade para que não seja a simples repetição do que a criança fez na escola é um cuidado importante. Eventualmente, algumas atividades exigem a participação familiar, podendo tangenciar um espaço importante para o diálogo com os pais, para a troca, para o reconhecimento do que as crianças estão pensando, aprendendo, de como vão construindo o seu conhecimento. Muitas vezes, estas atividades nos surpreendem, e também aprendemos com elas. No entanto, para que essa participação da família seja possível, é preciso conhecer as condições de vida das crianças.

O retorno da tarefa de casa, na escola, dentre tantas importâncias, também reitera o compromisso da criança com o seu grupo – na medida em que contribui com a reflexão/discussão do que foi posto na centralida-

de, e que enriquece o desenvolvimento do projeto de estudo de sua turma, cuja coautoria assume parcialmente. Para isso acontecer, no entanto, é preciso que o professor abra um espaço qualitativo de devolução desta tarefa. É importante também variar as práticas de correção: coletivas com autocorreção, individuais, troca em pequenos grupos etc.

Entende-se que este tipo de proposta deve estar na rotina do grupo, pois discutir e corrigir coletivamente é fundamental porque, nestes momentos, há a possibilidade de enfocar tanto o conteúdo da tarefa realizada, como também as dificuldades e quais os procedimentos que cada criança encontrou para superá-las. São valiosas informações sobre o desenvolvimento dos alunos, pois constituem indicações de compreensão (ou não), transferência (ou não) daquilo que está sendo trabalhado.

Em busca de um ambiente prazeroso de trabalho, faz-se importante a preocupação com a organização das atividades a serem desenvolvidas, assegurando que todos possam se expressar e ser ouvidos. Diferentes atividades geram diversas demandas materiais e reações no movimento do grupo. Ao optar por uma proposta ou outra, o professor deve pensar no seu dia como um todo, analisando a sua adequação ao que foi pensado para antes e depois.

Na organização do planejamento é preciso que o professor garanta frequentemente o desenvolvimento de atividades que possam constituir e consolidar a rotina no grupo, tais como:



Figura 1.11: Sesc na Bahia

Momentos diversificados. A sala de aula pode ser dividida em cantos, e cada um corresponde a um trabalho ou um ateliê, que poderão ser organizados em baús, caixas, prateleiras. Tais cantos são definidos em função dos objetivos e dos conteúdos previamente acordados e funcionam ao mesmo tempo, atendendo à escolha das crianças. Em cada ateliê estão dispostos os objetos e equipamentos necessários para a realização de cada atividade. Assim, à medida que cada um termina uma atividade, procura outro ateliê onde haja lugar disponível para prosseguir seu trabalho. Esta organização tem como objetivo central o respeito aos interesses e ritmos de cada criança, ao mesmo tempo em que lhe oferece a oportunidade de, ao escolher a atividade que deseja fazer, exercer sua autonomia.

Durante o trabalho, o professor circula pelos diversos cantos, atendendo as crianças que necessitam de sua

ajuda. Por outro lado, ao planejar o trabalho diversificado, o professor também pode oferecer cantos intimamente relacionados às dificuldades e/ou facilidades das crianças, podendo acompanhá-las mais de perto. Para que isto ocorra dentro de um clima tranquilo e produtivo, as crianças devem estar familiarizadas com esta estrutura de trabalho.

Na organização de momentos diversificados há uma intenção clara de proporcionar à criança escolhas variadas, respeitando seu momento, sua necessidade de esgotar um determinado interesse. Saber dividir, compartilhar, intercambiar com outra criança ou mesmo esperar que alguém termine sua produção para que possa dar início à sua tarefa é um desafio a ser superado, além de começar/elaborar/finalizar/guardar o material, tornando-se responsável pelo uso e conservação do espaço e dos materiais.

A roda. A roda pode ser utilizada como uma referência que marca e configura rituais da rotina diária. Representa o momento em que o grupo se reúne para partilhar atividades, ideias, leituras, discussão de livros, notícias; para combinar regras, resolver situações difíceis, planejar e avaliar o dia. Este será um momento muito rico se o professor souber conduzi-lo de forma a guiar a participação rumo à socialização dos conhecimentos individuais, propiciando uma real troca de experiência entre as crianças. O sentar em roda é um momento de grande aconchego: estreitam-se as relações pela própria configuração espacial em que se encontram, sentados no chão.

É comum que, nessas situações, surjam muitos assuntos. O professor precisa estar atento àqueles que mobilizam o interesse da maioria, conduzindo a discussão, trabalhando os conceitos que estiverem envolvidos, realimentando com novos questionamentos, buscando outras informações num processo contínuo e constante. O professor também precisa garantir que todos os alunos tenham o direito a vez e voz, inclusive os mais tímidos.

Lanche e recreio. É sempre um momento gostoso, com lugar garantido na rotina diária. Ele pode acontecer na sala ou em qualquer outro espaço, dentro ou mesmo fora da escola.

É comendo junto que os afetos são simbolizados, expressos, representados, socializados. Pois comer junto, também é uma forma de conhecer o outro e a si próprio. A comida é uma atividade altamente socializadora num grupo, porque permite a vivência de um ritual de ofertas. Exercício de generosidade. Espaço onde cada um recebe e oferece ao outro o seu gosto, seu cheiro, sua textura, seu sabor (FREIRE et al., 1998, p. 23-24).



Figura 1.12: Sesc em Alagoas

Trocar, dividir com os amigos, se alimentar estão entre as conquistas a serem compartilhadas. Cabe ao professor auxiliar neste processo. Além disso, há muito a explorar: sabores, cheiros, texturas, valor nutritivo dos alimentos, desperdício, organização, independência. Pode-se também organizar momentos coletivos, estimulando a troca dos lanches ou a preparação, em conjunto, de algum alimento a ser decidido e degustado por todos.

O recreio não deve ser utilizado como prêmio ou castigo na relação professor e aluno, ou ainda apenas como um “liberador de energias”. Considerando que também não pode ser um momento de descanso ou



Figura 1.13: Sesc em Minas Gerais

lazer, pois todo espaço/tempo escolar é educativo, a presença e o acompanhamento do professor nos jogos e nas atividades do pátio (previamente combinadas no planejamento) devem ser constantes, pois são necessárias inúmeras intervenções suas, explicitando a importância do respeito aos direitos dos outros e ao cumprimento de regras, acompanhando a brincadeira das crianças, as competições e disputas; ou ainda, vendo-as se arriscarem e se lançarem nos desafios.

Pesquisa. A pesquisa aqui não é apenas mais um procedimento pedagógico que pode ser utilizado pelo professor, mas sim um dos elementos que constitui de forma definitiva o conceito de um processo educacional que leva à autonomia, à liberdade, às aprendizagens significativas. Segundo os PCNs “a aprendizagem

significativa implica sempre alguma ousadia. Diante do problema posto, o aluno precisa elaborar hipóteses e experimentá-las” (BRASIL, 1997, p. 53).

A pesquisa é entendida como uma das atividades que mais propicia tal aprendizagem, pois permite que as crianças se coloquem como potenciais construtores do próprio conhecimento. Ela fornece importantes materiais para que as hipóteses das crianças sejam elaboradas, experimentadas, significadas e ressignificadas. Além disso, as práticas de pesquisa podem mobilizar um importante elemento quando se fala em aprendizagem: a curiosidade! Aliando sua curiosidade à perspectiva de uma participação ativa na ação desenvolvida, a criança começa a estruturar seu pensamento.

O ato de pesquisar não é inato. Ele precisa ser aprendido, exercitado ao longo de algum tempo. Logo, a pesquisa não pode ser encaminhada do mesmo modo com qualquer grupo de trabalho. Em turmas de crianças menores, menos experientes e autônomas, as atividades de pesquisa devem ser realizadas em sala de aula. O levantamento do tema e a busca de material bibliográfico são procedimentos que devem ocorrer perto do professor, sob seus constantes esclarecimentos e mediação. Aos poucos, as crianças vão tendo a oportunidade de vivenciar os hábitos e atitudes necessários ao ato de pesquisar.

As crianças mais experientes, que passaram por este período e demonstram mais autonomia, devem ser estimuladas a buscar respostas às suas curiosidades

de forma mais independente. A partir da escolha do tema, podem ir à busca do material bibliográfico em casa ou na biblioteca, por exemplo.

O tema da pesquisa pode ser decidido a partir de vários motivos. Ou porque é um estudo previsto no currículo, como, por exemplo, o estudo dos animais invertebrados, ou porque a turma demonstra interesse sobre dinossauros, por exemplo. Enfim, é preciso que não se perca de vista a validade do processo de pesquisa. O tema da atividade, assim, é coadjuvante, é o meio e não o fim.

Leitura diária. É fundamental o trabalho com as rodas de notícia e literária de forma a tornar a leitura experiência significativa no cotidiano das crianças – leitura como fonte de informação e como fruição, dimensões diferentes e complementares que precisam ter sentido tornando-a necessária e prazerosa.

Mas falar de leitura não se limita às rodas – no dia a dia das turmas ouvir histórias, cantar, manusear livros são práticas essenciais, e o professor, ao conhecer seu grupo, poderá definir o melhor momento de inserir esta prática em sua rotina.

Também é importante que o professor garanta diferentes formas de organizar o trabalho cotidiano com a turma:

Momentos individuais. São os momentos em que a criança tem a oportunidade de desenvolver uma atividade sozinha ou acompanhada do professor, quando será possível estabelecer uma reflexão (reflexão + ação) sobre o seu próprio processo de aprendizagem, entrando em contato com os conteúdos que lhe causam maiores dúvidas ou os que atendam aos seus

interesses específicos. É importante que, nesta situação, a criança sintam-se amparada pelo professor e que este possa lhe oferecer alternativas de trabalho para que avance em seu processo de desenvolvimento.

Momentos em grupos ou em duplas. A disposição física das carteiras em grupos não determina a realização de atividade em grupo. Nos anos iniciais, o trabalho em grupo precisa ser coordenado pelo professor, pois os alunos não têm autonomia suficiente para dividir as atribuições e cooperarem uns com os outros visando a um produto comum. No entanto, quando cada criança tem clareza do trabalho a ser realizado, a troca de opiniões pode enriquecer a execução da tarefa. Não é necessário que o professor se preocupe com a “homogeneidade” do grupo, pois são as diferenças, mais que os pontos comuns, que permitirão uma troca mais rica.

As atividades em dupla podem contribuir para uma troca de repertório mais profunda, mas podem, principalmente, permitir que os alunos se apoiem e se ajudem mutuamente. O conhecimento construído pelo colega que está ao lado pode ser um elemento desestabilizador; favorecer os conflitos cognitivos tão importantes e evidenciar a zona de desenvolvimento proximal, mas não apenas isso. A opção pelo trabalho em grupo ou em duplas deve estar atrelada a uma postura de democratização do conhecimento, ou seja, longe de estarem competindo, as crianças estarão se esforçando coletivamente para construir um saber, tal como a Humanidade.

O espaço de constituição de grupos é um espaço de negociação, deliberação, construção e discussão de regras e encaminhamentos. Nesse contexto, o professor não será centralizador, dono do saber. Isso não significa negar seu lugar de autoridade, tampouco excluir a necessidade das mediações pedagógicas de forma adequada e constante e, menos ainda, minimizar a participação docente no processo de construção de conhecimento das crianças. Freire et al. (1998, p. 162) sintetiza esta reflexão: “[...] um grupo, para se constituir, necessita de um educador presente, não basta só dizer, se juntem para trocar”.

Momentos coletivos. São os momentos em que todos desenvolverão a mesma proposta organizada e dirigida pelo professor. Podem ocorrer na própria sala de aula: narração ou leitura de histórias, um desafio, um debate, a correção do trabalho de casa, uma pesquisa; no pátio: um jogo, uma experiência; na cozinha: preparação de um lanche; ou mesmo fora da escola, por meio de uma aula-passeio. No momento coletivo, a criança é levada a vivenciar uma situação de aprendizagem mais estruturada, com limites mais definidos dentro de um ritmo comum a todos.

É importante que o professor explore ao máximo a situação, diversificando e integrando as áreas de conhecimento e explorando os temas por diferentes ângulos. O cumprimento da proposta, ou a substituição dela por outra, vai depender da sua adequação ao grupo.

Os momentos de discussão coletiva são potencialmente frutíferos para gerar confrontações, reflexões e argumentações. Eles são um intercâmbio entre todos

os alunos conduzidos pelo professor. Estes momentos devem ser organizados intencional e sistematicamente para comunicar os procedimentos e resultados, difundi-los, procurar compreender os procedimentos dos outros, compará-los, poder reconstruir aqueles que parecem mais eficazes, valorizar os aspectos positivos das diferentes produções, considerar o quanto são generalizáveis para outras situações, confrontá-los, questionar e defender as diferentes proposições, utilizando argumentos vinculados aos conhecimentos em questão, como aponta o grupo *Équipe de Recherche Mathématique à l'École Élémentaire* (1995).

A sala de aula e outros espaços educativos

A disposição de uma sala de aula onde os alunos são considerados sujeitos do próprio conhecimento, onde os intercâmbios sociais devem ser favorecidos, onde as discussões com os colegas e a socialização do conhecimento são fatores fundamentais não poderia ser representada por carteiras enfileiradas, aprisionadas no espaço e centro de todas as situações de aprendizagem. Em algumas situações, o importante é que os alunos estejam frente a frente, discutindo suas ideias, ouvindo ou tentando convencer. Em outras, há um material em elaboração, em que as crianças precisam movimentar-se, tirar dúvidas, buscar material... Há, ainda, a necessidade de consultar livros, jornais, enciclopédias; assistir a um filme; escutar uma música. Às vezes, o professor precisa falar e ser ouvido por todos. Em outros momentos, fala enquanto os alunos escrevem ou leem. Sendo assim, é de fundamental

importância que o espaço esteja adequado à atividade proposta. E que se saiba que este espaço é um e vários ao mesmo tempo, portanto, flexível e mutável.

A disposição física dos mobiliários e materiais da sala deve ser um convite à comunicação, ao trabalho, ao diálogo, à concentração, à coletivização e para isso é importante que a sala seja dividida em cantos, definidos em função dos objetivos e das propostas planejadas. Estes funcionam simultaneamente, num determinado período do dia. Cada canto deve ter o material necessário para a realização das atividades propostas, disposto de forma que a criança possa utilizá-lo e guardá-lo sem necessidade da ajuda do professor. Para isso, as crianças precisam conhecer e ter acesso ao lugar de cada material. As paredes, os murais da sala também precisam ser cuidados pelos alunos, assim como a manutenção do espaço que dão visibilidade às suas produções. É importante que participem da decisão do que deverá ou não ser exposto.

As atividades não podem ficar restritas apenas à sala de aula. Todo espaço da escola é pedagógico: o pátio, a biblioteca, o refeitório, a área livre, entre outros. Assim como devem contar, na medida do possível, com as aulas-passeio, uma forma de explorar pedagogicamente a vizinhança escolar, aproximando os alunos da comunidade. Estas propostas permitem maior autonomia a partir de vivência em situações reais com descobertas inesperadas e interessantes, possibilitando também encontros no grupo numa rotina diferente do cotidiano escolar. Tal prática fortalece os laços afetivos e os valores sociais importantes na convivência social.



Figura 1.14: Sesc em Santa Catarina

Entendemos que o conhecimento está além das paredes da sala de aula e dos muros da escola e, por isso, é importante que a criança possa observar, vivenciar, estabelecer relação entre o que está sendo pesquisado, conhecido, por meio das diferentes fontes de informações e o objeto real. Para isso, é necessário a criança ter clareza dos objetivos a serem alcançados com o passeio planejado e estes estarem integrados à vida social, afetiva e às disciplinas do currículo escolar. Os passeios podem contemplar: exploração do entorno da escola; visitas a casa de amigos, lojas, fábricas; ida a museus, parques, bibliotecas, cinemas, exposições, teatro e até viagens.

Avaliação e sua relação com o ensino e a aprendizagem

Enxergar o cotidiano como espaço/tempo plural onde ocorrem interações diversas, onde o eu e o outro, ou eu e os muitos outros, com seus erros e acertos, movidos tanto pelo que 'sabem' quanto pelo que 'ainda não sabem', se encontram simplesmente para dar continuidade à teia da vida.

ESTEBAN, 2000

Dentro de um sistema escolar, muitas vezes, a avaliação se constitui numa das etapas mais difíceis, tanto para o professor quanto para os alunos. Isto ocorre porque ela é pensada como etapa final do processo de aprendizagem e, geralmente, como um julgamento se o aluno “aprendeu ou não” determinados conteúdos. É a quantidade de erros e de acertos do aluno que orienta a avaliação do professor. Nesta perspectiva, o erro é entendido como o resultado do desconhecimento, revelando um não saber e, portanto, uma resposta com valor negativo.

A avaliação assume, assim, um caráter disciplinador e os alunos ficam fora desse processo, pois o professor passa a deter o poder de avaliar, utilizando-se de critérios estabelecidos por ele. Na escola, a avaliação é relacionada à criação de uma hierarquia de excelência – os alunos são comparados e depois classificados em função de normas, critérios e procedimentos definidos pelo professor e executado pelos “melhores alunos”.

Assim é que aparecem notas, excesso de quantificação e, naturalmente, estigmas.

A avaliação escolar, nesta perspectiva de exclusão, silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de conhecimentos, desvalorizando seus saberes. Como parte do processo pedagógico, a avaliação também está relacionada ao projeto de sociedade que desejamos: se não queremos formar os clientes, os consumidores, nosso trabalho não deve estar alicerçado em princípios de competitividade e eficiência, como nos lembra Perrenoud (1999), estando a escola comprometida com uma lógica do mercado se ocupará de treinar e selecionar. Nesta perspectiva, o processo avaliativo se ocupará de localizar os indivíduos nas hierarquias de excelência. Ao contrário, ao escolher um projeto de sociedade emancipador, a atenção será para a formação de cidadãos capazes de se inserirem criticamente na complexidade da sociedade contemporânea. Assim, propõe-se um projeto de educação, de ensino, incansável na busca de humanização.

É a partir desta reflexão que se torna necessária uma nova compreensão de avaliação. A prática de avaliar, buscando os “erros” e os “culpados”, deve ser substituída por uma dinâmica de avaliação capaz de colocar o diálogo no centro do processo de ensino e de aprendizagem, trazendo elementos de crítica e transformação para o trabalho docente, para a compreensão da realidade e, principalmente, para conhecer e transformar o processo pedagógico. Reitera-se que a perspectiva desse paradigma demandará um



Figura 1.15: Estância Ecológica Sesc Pantanal

comprometimento intelectual, reflexivo. Exigirá que os educadores assumam um lugar de autores e atores do seu fazer pedagógico e uma atitude epistemológica na medida em que deverão estar em condições de transformar conhecimentos científicos, artísticos, populares em saberes contextualizados na escola, para que as aprendizagens sejam, de fato, significativas. Nesse contexto, a avaliação assumirá uma perspectiva "formativa reguladora" (SILVA; HOFFMANN; ESTEBAN, 2003, p. 17), "instrumento privilegiado de uma regulação contínua das diversas intervenções e das situações didáticas" (PERRENOUD, 1999, p. 14). E, como bem caracteriza Silva, Hoffmann e Esteban (2003, p. 15), tal avaliação jamais estará restrita ao produto e será democrática, constante, diversificada e contínua, será sistemática e intencional.

Uma avaliação comprometida com o processo terá um caráter investigativo dos encaminhamentos e dos resultados; professores e alunos serão sujeitos que interagem e qualquer projeto desenvolvido sempre estará atravessado por conhecimentos e também por desconhecimentos. Ou seja, ao focalizar o desconhecido, nesta perspectiva, o professor não estará preocupado em sinalizar incapacidades e sim em ampliar o conhecimento individual e coletivo. "A avaliação como prática de investigação dá visibilidade ao processo permanente de construção/desconstrução/reconstrução do conhecimento de todos que participam da relação pedagógica" (ESTEBAN, 2000, p. 91).

O erro passa, então, a ser visto como um momento do processo de construção de conhecimentos, que

dá pistas sobre como cada um está organizando seu pensamento, a forma de articular seus diversos saberes, as muitas possibilidades de interpretação dos fatos. O erro indica aquilo que a criança “ainda não sabe”, portanto o que pode “vir a saber”. Não é algo negativo que deve ser evitado como nas avaliações classificatórias, mas, antes, precisa ser validado no processo de aprender, há um conhecimento que nele se faz presente, uma pista da construção de aprendizagem, do saber da criança. Nesta perspectiva, o erro torna-se um estímulo, ou mesmo um desafio ao processo de ensino e de aprendizagem – para quem ensina e para quem aprende.

O trabalho com projetos não pode lançar mão de uma concepção mecanicista e classificatória de avaliação, isto implica uma compreensão processual da aprendizagem, como algo compartilhado, dinâmico, complexo. Potencializando a diferença nas práticas pedagógicas, não se pode ter um processo avaliativo homogeneizador no que diz respeito a nenhum de seus aspectos: instrumentos, procedimentos, percursos etc. Ao contrário, os projetos incentivam que os alunos exponham os seus processos de aprendizagem e não, simplesmente, mostrem os resultados.

Como vimos, o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” é um instrumento significativo para explorarmos a diversidade de conhecimento e as diferentes possibilidades para a sua construção, além de estabelecer mecanismos para a construção de conhecimentos novos e mais amplos que os anteriores. A avaliação precisa deixar de ser considerada como uma

“etapa final”, acabada, pois por meio dela, no decorrer do trabalho, percebemos o que atingimos, o que falta atingir e o que deve ser reformulado. Não há como dissociar a avaliação do aluno da prática pedagógica do professor e da escola. Nesse sentido, todos são objeto e sujeito da avaliação: professores, equipe técnico-pedagógica, direção, funcionários da secretaria, da limpeza, crianças e pais.

O caráter da avaliação passa a ter outra lógica, diferente da anterior. Torna-se um ato político, propiciando e vivenciando mudança, avanço, progresso, enfim, aprendizagem.

Ela se caracteriza como:

- **Processual e contínua:** intimamente ligada à concepção de conhecimento e currículo como uma construção histórica, individual e coletiva. Constitui-se em um processo permanente de ação-reflexão-ação, e ocorre durante o processo de aprendizagem dos alunos e não após.
- **Participativa:** envolve todos que participam do processo: pais, mães, responsáveis, alunos, professores e funcionários.
- **Investigativa e diagnóstica:** tem o aluno como parâmetro de si mesmo, respeitando o seu processo de construção de conhecimento; considera o erro como ponto de reflexão, buscando alternativas e desafios para novas construções e utiliza a observação, o registro e a reflexão como instrumentos para “ler” o grupo e o indivíduo.

Em função da finalidade, apontamos três modalidades ou tipos de avaliação: inicial, formativa e final.

Avaliação inicial. Para planejarmos uma ação pedagógica pautada nas características e interesses dos alunos é importantíssimo, primeiro, conhecê-los; conhecer o que sabem acerca daquele determinado conceito, fato, procedimento ou atitude. A partir dessa investigação, o professor vai estruturar seu planejamento, definir os conteúdos e o nível de profundidade em que devem ser abordados. O objetivo deste tipo de avaliação é oferecer ao professor informações necessárias para propor atividades que gerem uma aprendizagem significativa e proporcionar ao aluno uma tomada de consciência do que sabe e do que ainda pode aprender sobre um determinado conteúdo. É importante que esse tipo de avaliação não ocorra apenas no início do ano letivo, mas em qualquer situação na qual o aluno aprenda novos conteúdos.

Avaliação formativa. Durante o processo de aprendizagem, os alunos vão modificando suas hipóteses, seus saberes e com isso a intervenção pedagógica é replanejada. É nesta modalidade de avaliação que se investigam os processos de construção do conhecimento e neles se intervêm. Ela ocorre por meio da observação sistemática do processo de desenvolvimento da criança em relação aos objetivos propostos.

A observação e o registro são instrumentos metodológicos básicos, tanto para a avaliação inicial como para a avaliação formativa. Eles atendem a objetivos diversos e podem ser implementados com o apoio de alguns suportes tais como: uma ficha individual ou dossiê, contendo registros sobre as produções ou

observações dos alunos. Esses registros são constituídos de trabalhos, produções individuais e grupais, de relatórios construídos coletivamente pelo grupo de professores, dos alunos, pelos próprios pais e outros documentos que poderão ser analisados na trajetória do aluno na escola.

É importante que os trabalhos de referência nos relatórios não sejam os mesmos para todos os alunos porque cada um é parâmetro de si mesmo. No relatório, é importante constar uma ficha de acompanhamento com objetivos bem delineados, na qual o professor junto com o aluno assinale os que foram alcançados, os que estão em andamento, percebendo aqueles que precisam ser reestruturados. Também é importante o registro nesta ficha da reunião de pais. Cada ficha/dossiê é diferente, pois mostra o caminho de cada aluno/sujeito no seu processo de aprendizagem, as diferentes hipóteses construídas e as alternativas encontradas.

Pensando nas provas e testes sob a perspectiva de uma avaliação formativa, propomos que estes instrumentos sejam do próprio processo, do trabalho cotidiano, do percurso de construção e produção do conhecimento do estudante e que eles não aconteçam apenas em momentos estanques, ao final do bimestre ou nas semanas de provas.

A diversificação das situações e dos instrumentos, e a autoavaliação das crianças e dos professores, no decorrer do processo, assim como as inúmeras possibilidades de registros – realizados tanto pelo professor quanto pelos alunos – são fundamentais, pois é

por meio deles, que se pode observar e compreender os avanços conquistados e os desafios enfrentados no processo de ensino (OLIVEIRA et al., 2011). O diálogo sobre avaliação entre escola e família deve ser aspecto importante na discussão do projeto político-pedagógico e nos encontros dos professores com os pais/responsáveis durante o ano letivo.

Avaliação final. O processo de observação e registro, além de possibilitar uma reorganização no planejamento e nas atividades oferecidas aos alunos, proporciona uma análise dos resultados da aprendizagem para avaliar o quanto cada um alcançou ou não o nível esperado. O “não alcançar” no sentido oposto ao de se buscar apenas o êxito ou o fracasso dos alunos; avaliar/repensar o que ocorreu, desde o primeiro momento do levantamento das hipóteses e da sua execução em relação ao processo educativo. Dessa forma, a avaliação final não é um veredito sobre os alunos, mas um retorno para o professor, alunos e pais.

Essas modalidades apresentadas apontam a necessidade de uma mudança nas práticas da avaliação escolar. Esta só pode acontecer e ser entendida dentro de um movimento mais amplo de redefinição da escola e das práticas sociais. Olhando atentamente para as diferentes histórias de nossos alunos e do cotidiano, refletindo sobre elas, compartilhando dúvidas, certezas e incertezas.

Inclusão: um olhar para a diversidade na escola

Pensar a escola para todos é mais do que favorecer o acesso dos alunos aos bancos escolares, sejam eles com ou sem necessidades especiais [...].

BRAUN, 2012

A organização da escola nos tempos atuais não pode prescindir de uma ação educativa cuja perspectiva seja transcender as práticas que excluem, segregam ou tenham algum indício de discriminação de qualquer natureza. A temática da inclusão possui um caráter abrangente, exigindo que as escolas se reorganizem para atender as diferentes demandas sejam de etnia, gênero, necessidade educacional especial ou outras singulares a seu contexto. Para tanto, a escola precisa estar atenta e se organizar para atender as suas demandas específicas, envolvendo a comunidade escolar, desde a proposição até a ação efetiva.

A escola contemporânea está inserida num contexto multicultural e diverso, no qual ecoa uma polifonia de sujeitos que trazem suas marcas, seus desejos, seus direitos e suas histórias. Dar conta dessa diversidade é um desafio posto, e cabem aos gestores, professores e aos demais profissionais o entendimento que não há um caminho pronto, e sim, uma trajetória a ser construída no coletivo que precisa estar assegurada no projeto político-pedagógico da escola.

Pensar na construção de uma escola inclusiva é reconhecer que muito ainda há por fazer no seu cotidiano para que possa garantir uma ação de qualidade para

todos. Possibilitar como destaca Braun (2012), mais do que o acesso às práticas escolares, pois além delas é preciso a garantia da permanência e do sucesso de cada educando a partir de uma aprendizagem significativa e contextualizada às suas necessidades.

Quando tratamos da inclusão é importante o conhecimento das responsabilidades dos agentes sociais em diferentes esferas: pública e privada. E para tanto é recomendável a atualização frequente de alguns aspectos:

- Das instituições parceiras na comunidade local, de acordo com as necessidades identificadas no cotidiano escolar.
- Dos órgãos públicos da localidade que possam apoiar em ações efetivas no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.
- Da legislação que versa sobre inclusão e o atendimento à alunos com necessidades educacionais especiais.
- De políticas e práticas que permitam ampliar o debate na escola sobre a temática da inclusão.
- De boas práticas realizadas por escolas do entorno, da cidade e de outras localidades visando ampliar o repertório de proposições que possam permitir a aprendizagem dos educandos.

O outro aspecto, considerado muito importante, direcionamos aos gestores escolares: garantir na proposta pedagógica da escola a inserção deste tópico a partir de um amplo debate com a comunidade escolar referenciado nos estudos recentes e na legislação vigente.

- ALVES, N.; LEITE, R. G. *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ALVES, R. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. São Paulo: Loyola, 1999.
- ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- BARROS, M de. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Record, 2003.
- BASÍLIO, L. C.; KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez: 2003.
- BRASIL. *Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990*. Estatuto da criança e do adolescente. Rio de Janeiro: Impr. Oficial, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF, 1997, p. 74.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF, 1997, p. 53.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF, 1997, p. 74.
- BRAUN, Patrícia. *Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual*. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- EQUIPE DE RECHERCHE MATHÉMATIQUE À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE. *Apprentissages numériques et résolution de problèmes: cours élémentaire*, Paris: Hatier, 1995.
- ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ESTEBAN, M. T. *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2005.

REFERÊNCIAS

- FREINET, C. *Educação pelo trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- FREINET, C. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- FREIRE, M. et al. *Grupo: indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1998. (Série Seminários).
- FREIRE, P. *Professor sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1993.
- GALLO, S. Disciplinaridade e transversalidade. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J. et al. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e no aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HERNANDÉZ, F. A. *Organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- LUCKESI, C. C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. ANDE: Revista da Associação Nacional de Educação, São Paulo, n. 10, 1993.
- MELO NETO, J. C. de. *Obra completa: João Cabral de Melo Neto*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- MORIN, E. *Amor, poesia, sabedoria*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- NOVA ESCOLA. São Paulo: Abril, n. 241, abr. 2011.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, M. de et al. (Org.). *Reorientação curricular da educação infantil e ensino fundamental*. São Paulo: Ed. Instituto Paulo Freire, 2011.

PAIVA, Y. M. *Pedagogia Freinet: teoria e prática*. In: ELIAS, M. D. C. (Org.). *Pedagogia Freinet: teoria e prática*. São Paulo: Papyrus, 1996.

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

SÃO PAULO. Prefeitura. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: ciclo 1*. São Paulo, 2007.

SARMENTO, M.; BANDEIRA, A.; DORES, R. Trabalho e lazer no cotidiano das crianças exploradas. In: GARCIA, R. L. G. (Org.). *Crianças essas conhecidas tão desconhecidas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SARMENTO, M.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, M.; PINTO, M. (Coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Minho: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

SILVA, J. F. da; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Coord.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

ZABALA, A. *Prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.





capítulo 2

ÁREAS DE CONHECIMENTO

O DIÁLOGO ENTRE AS ÁREAS DE CONHECIMENTO

Para iniciar o desafio de pensar as áreas curriculares é importante destacar algumas questões preliminares do fazer docente em qualquer área do conhecimento. Sabe-se que a criança percebe a realidade de modo global, sincrético, afetivo, imaginativo; o que em nada combina com o pensamento racionalista que divide, subdivide e fragmenta, analisa, pesa e avalia. Neste contexto o conhecimento foi, ao longo do tempo, compartimentado, dividido cada vez mais em disciplinas.

Os processos de ensino e de aprendizagem, representados nas práticas educativas e nas posturas dos professores, estão relacionados aos desejos de sociedade que se tem. Tais desejos e intenções revelam-se de modo mais ou menos explícito, mas sempre subjacentes às práticas pedagógicas nas diferentes áreas do conhecimento. Neste documento, assume-se uma concepção de conhecimento que se constrói social e historicamente; e, com base nessa concepção, afirma-se que nenhum ensino pode ser entendido como mera transmissão linear de conteúdos curriculares que

estejam prontos e fixados. Qualquer ensino, em qualquer área, passará pela construção de significados que só poderão acontecer nos contextos em que se ensina e se aprende. Para isso, a escola precisa se constituir como ambiente de pesquisa, ensino e aprendizagem para todos que participam de seu cotidiano.

Um educador não pode estar desatento às diferenças socioculturais, cognitivas, afetivas de seus alunos, e, como nos lembra Zabala (1998, p. 197), "é preciso oferecer a cada um dos meninos e meninas a oportunidade de desenvolver, no maior grau possível, todas as suas capacidades". Por isso, as intervenções didáticas precisarão ser diferenciadas, adequadas, desafiadoras e flexíveis com relação aos objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliações. É ainda o autor quem traz uma série de questionamentos, chamando a atenção para a concretização de tal flexibilidade: "Quem são os meus aprendentes? Que sabem os alunos em relação ao que quero ensinar? Que experiências tiveram? O que são capazes de aprender? Quais são os seus interesses? Quais são os seus estilos de aprendizagem?" (ZABALA, 1998, p.13).

No curso de seu trabalho, é importante que o professor valorize o conhecimento prévio das crianças; propicie o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico, valorizando o sentimento individual e o coletivo. Tais objetivos serão alcançados ao favorecer ações de pesquisa, a partir do desenvolvimento de um projeto; ao enfatizar a possibilidade de transferência de conhecimento para as diversas áreas da aprendizagem; ao propiciar a apreciação pela leitura, o posicio-

namento crítico e a manifestação livre de expressão; ao auxiliar o desenvolvimento do pensamento lógico, da formulação de conceitos e do encadeamento de ideias, ou seja, a competência textual dos alunos. É importante lembrar que nenhum tema deverá ser apresentado sem que antes sejam levantadas perguntas desafiadoras.

Chartier (2012) nos aponta que “em dois séculos o caderno foi sucessivamente um livro de memória (antes dos anos 1850 e 1860), uma vitrine do trabalho escolar (de 1880 aos anos 1960 e 1970) e, por fim, o espelho das aprendizagens em curso (a partir dos anos 1970)”.

Fica então a pergunta: No momento cultural que estamos vivendo, qual seria hoje a função do caderno? Não desconsiderando todo o aparato contemporâneo como *tablets*, *ipads*, computadores e outras tecnologias de comunicação tão próximas das crianças e jovens.

Nas diferentes áreas, o professor pode estimular as crianças na construção criativa de seus cadernos. É no caderno, especialmente, que estará o registro do percurso, como cada um significou, organizou, compreendeu o que foi estudado pelo grupo. Em parte, os cadernos terão registros comuns – propostas, textos, atividades oferecidas pelo professor. Porém, há outra parte desse registro, que trará a história de cada estudante, as particularidades de seu autor – ilustrações, textos, pesquisas, anotações pessoais, lembretes – trata-se de um diário a ser compartilhado, valorizado, bem-cuidado e apreciado.



Figura 2.1: Sesc em Pernambuco

O caderno dessa forma cumpre o seu papel, ou seja, resgatar a história de cada aluno, para entender como ele se constituiu estudante; comprometido com o seu papel em um movimento contínuo e constante. Dessa forma, cabe ao professor outro olhar para esse instrumento de registro que não só o da correção, mas de uma releitura em relação ao ensino e à aprendizagem. Chartier (2012) corrobora com essa ideia quando nos diz que “graças ao caderno, as crianças têm a primeira experiência de uma produção de longo prazo”. Podemos pensar no formato desse caderno junto aos nossos alunos; em novas estratégias de

correção, nas interações possíveis entre os alunos e seus registros, enfim, numa construção em parceria com todos.

Pretende-se que o educador esteja permanentemente convidado, desafiado, a um olhar interdisciplinar. Deseja-se oferecer a possibilidade de uma reflexão crítica em torno das questões postas como desafio para a educação contemporânea. Ensinar a conhecer, ensinar a fazer, ensinar a compartilhar, ensinar a ser, são considerados pilares da educação, que não se viabilizarão sem o esforço de toda a comunidade escolar e sem o desafio de “religar” os saberes. É preciso, no entanto, ir além da reflexão, ou do discurso, e propor encaminhamentos práticos para o desenvolvimento de projetos cooperativos entre as áreas.

Pode-se destacar como competências fundamentais, transversais, nas diferentes áreas:

- Dominar variedade de linguagens, com condições de ler e compreender textos, charges, gráficos, mapas etc.
- Ser capaz de interligar conhecimentos das diferentes áreas, conectando os conteúdos com a realidade do mundo que o cerca.
- Solucionar problemas, percebendo em textos orais e/ou escritos as informações relevantes sobre o fenômeno em questão para que possa, interpretando, tomar a decisão adequada.
- Construir argumentação, saber se colocar criticamente, assumir pontos de vista, defendendo-os de maneira consistente e adequada, baseando-se nos conhecimentos construídos.
- Refletir sobre o que aprendeu e comunicar ao outro com pertinência, generosidade e adequação.

- Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação a sua saúde coletiva.
- Utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meios para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.
- Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.
- Questionar a realidade formulando problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Não se pode esquecer que muitas habilidades como ouvir, ler, relacionar, identificar, reconhecer, deduzir, analisar, classificar, propor etc. deverão estar em jogo para que seja possível o desenvolvimento das competências.

São as atividades pedagógicas interdisciplinares e os processos pedagógicos participativos que favorecem a conquista plena de significação do que se pretende ensinar e aprender, e o envolvimento com ações expressivas e transformadoras. Reitera-se que a avaliação deve ser um processo articulador da dinâmica entre o ensino e a aprendizagem e, nesta perspectiva, o importante não é a atribuição de notas ou conceitos, e sim a sua compreensão para que o conhecimento de todos seja ampliado de modo interessante e significativo.

Neste contexto, afirma-se o trabalho com projetos didáticos como oportuno. As diferentes áreas curriculares podem ser pensadas em torno de um projeto comum, o que enriquecerá o processo porque proporcionará às crianças o uso prático de diferentes habilidades e competências. O projeto pode estimular o aluno pesquisador, construtor de significações, e, sobretudo, favorecer laços solidários na medida em que uns crescem com a ajuda dos outros. É preciso destacar que as diferenças são bem-vindas, em que cada aluno é estimulado a trazer para o trabalho coletivo as suas singularidades, buscando elementos que ampliem seu saber, sendo o diálogo e a troca a grande aposta para o sucesso.

Quantos conhecimentos poderão estar em jogo, inter-agindo?

Sobre atividades pedagógicas de natureza relacional, pode-se pensar o trabalho com o jornal, que traz um conjunto grande de desdobramentos nas diferentes áreas. Trata-se de um portador de textos de mais fácil acesso, o que contribui bastante para o encaminhamento do trabalho pedagógico e também aponta sua relevância, tendo em vista a sua função social.

Segundo Faria (2000, p. 21), ao trabalhar o texto jornalístico, “é preciso que os alunos saibam como é feito um jornal e aprendam a manipulá-lo”. Isto porque é preciso conhecer para (des)construir, ou seja, é preciso conhecer um tipo de texto para poder criticar, construir sobre sua própria estrutura. Esta primeira fase inclui, entre outras, as atividades de comparação entre

o jornal e outro material impresso, como, por exemplo, um livro. Podem-se avaliar dimensões, papel para impressão e sua qualidade, numeração das páginas, espaços em branco, formatação e estrutura, variedade de caracteres tipográficos, assuntos tratados, importância da primeira página, no caso do jornal.

Por meio da utilização deste tipo de texto no contexto da sala de aula, podem-se oportunizar, aos estudantes, boas situações de aprendizagem, pois sua utilização os aproxima de diversas modalidades de linguagem empregadas na atualidade – histórias em quadrinhos, charge, textos publicitários, entrevistas, artigos de opinião etc. Eles poderão, ainda, manusear as partes de um jornal, explorando sua estrutura – organização em colunas; composição em manchete, reportagem, entrevista, textos publicitários, editorial, artigo de opinião –, seções que o compõe e cadernos especiais.

O trabalho com o texto jornalístico na sala de aula deve necessariamente visar ao desenvolvimento da apreciação e do discernimento crítico dos alunos em relação às notícias veiculadas, suscitando a formação de opinião e a aquisição de novos conhecimentos. Nesse sentido, atividades voltadas para este propósito tendem a contribuir para enriquecer e ampliar a compreensão acerca da linha ideológica e filosófica do jornal, ou seja, os valores, princípios e propósitos que permeiam sua versão dos fatos relatados, sendo esta uma importante tarefa do professor.

Ao empreenderem-se estas ações para a exploração da diversidade de textos existentes no jornal se está, sobretudo, mediando modos de recepção, apropriação e produção textual que despertam nos alunos a

construção de novos conhecimentos, sempre ancorados no pensar crítico sobre o que se lê e a realidade que se vive. Pensar as áreas do conhecimento que estariam articuladas, além da Língua Portuguesa, não será conclusão difícil a se chegar. Para falar apenas da Matemática, em que a relação pode até parecer menos óbvia, é possível enumerar uma série de desdobramentos:

Números presentes no jornal – o contexto e a função social dos números:

- Investigar os números que aparecem nos jornais: em situações de medidas e acompanhados de sinais e símbolos. Que diferença faz cada um desses símbolos?
- Observar textos dos anúncios. Explorar medidas e preços e com eles resolver problemas variados.
- Gráficos, infográficos, mapas, tabelas – o tratamento da informação.
- Pesquisar os gráficos que os jornais mostram. A que se prestam os gráficos? Que tipo de mensagem traz esse portador de texto?
- Descobrir diferentes tabelas que aparecem nos jornais. Que funções elas têm?
- Analisar as informações e as legendas presentes em mapas do clima ou previsão de chuvas, por exemplo.
- Espaço – a distribuição dos textos e das imagens nos jornais, em especial os classificados.
- Observar a organização das matérias e das imagens (fotos, gráficos, charges, boxes).
- Questionar a constante utilização de formatos quadrados e retangulares.

Com relação aos aspectos externos ao jornal, pode-se explorar a tiragem, o preço, o valor da publicação de um anúncio etc.

Para um melhor manuseio, exploração e compreensão do jornal na sala de aula é importante que o professor tenha um conhecimento claro acerca das informações contidas nos textos jornalísticos e saiba quais são as funções e os recursos linguísticos utilizados para veicular uma mensagem. É preciso reconhecer, identificar, caracterizar partes de sua estrutura:

No que se diferenciam as manchetes das demais notícias?

Editorial, crônica, artigo de opinião, entrevista. Quais são as especificidades de cada tipo de texto?

Em que medida essa variedade poderá ser valiosa ao professor nas diferentes áreas de conhecimento com as quais trabalha?

É importante destacar que ao planejar as situações didáticas, o professor organize-as atendendo ao nível de conhecimento dos alunos, com ênfase nas especificidades de cada ano de escolaridade, assim como do grupo, respeitando os diferentes percursos de aprendizagem.

O diálogo entre as Ciências

O homem em toda a sua existência pertenceu a uma determinada sociedade e participou de diferentes grupos. Na busca pela sobrevivência, estabeleceu relações com a natureza, problematizando sua existência individual e coletiva. Como todos os seres vivos, precisou adaptar-se ao seu meio, mas também o adaptou às suas necessidades, fazendo inúmeras modificações – e é essa a peculiaridade do desenvolvimento humano. Para cada situação e desafio vivenciados, a descoberta de soluções resultou do esforço criativo de todos os participantes, sempre ligados a um momento (tempo) e a um espaço (lugar) determinados, seguindo ritmos diversos e modalidades variáveis, gerando o caráter social e histórico da vida humana. Este contexto, que atravessou épocas e espaços, permitiu que pela observação, ação e reflexão fossem criadas as bases teóricas do que seriam as Ciências da Sociedade e da Natureza, na medida em que os diferentes aspectos do mundo natural, social e cultural são parte da vida do homem, objeto de indagação, curiosidade e ação.

A ideia é que a escola possa, respeitando as especificidades das áreas de conhecimento, articular alguns conteúdos das diferentes ciências em torno de temas que problematizem a realidade, favorecendo uma visão relacional das ações humanas e da natureza. Por exemplo, a proposição de estudos interdisciplinares que contribuam com as crianças, sujeitos históricos que elas são à prática da indagação e compreensão de diferentes elementos do mundo em suas relações – de seu

cotidiano e que, muitas vezes, estão relacionados culturalmente a diferentes lugares e épocas – estimulando assim, a valorização e o respeito à variedade de formas de vida e à diversidade de manifestações culturais.

O próprio conceito de meio ambiente, mesmo com variações de acordo com o especialista que o considera, “tem sido utilizado para indicar um ‘espaço’ [...] em que um ser vive e se desenvolve, trocando energia e interagindo com ele, sendo transformado e transformando-o. No caso do ser humano, ao espaço físico e biológico soma-se o ‘espaço sociocultural’” (BRASIL, 1997b, p. 31).

Como relacionar a Educação Ambiental ao cotidiano das pessoas? É possível tratar o conteúdo energia/ transformação com os estudantes – algo que está presente nos processos naturais ou criados pelos seres humanos – sem abordar a forma como a humanidade usa, cada vez mais, as fontes não renováveis de energia? E como falar de desenvolvimento, tema que interessa ao mundo inteiro, sem acionar os conhecimentos das ciências da natureza e da sociedade? Será possível abordar a questão do crescimento e do progresso, sem uma reflexão em torno da forma que se utiliza os recursos naturais não renováveis, ou dos que se renovam em tempo muito maior do que o de sua destruição? Sabe-se que a concepção de desenvolvimento com a qual convivemos ao longo de séculos gerou desigualdade, miséria e morte. Sobre tal concepção, lê-se nas *Diretrizes Gerais de Ação do Sesc*.

Este processo, voltado exclusivamente para a ampliação da capacidade produtiva das sociedades, teve como um dos seus resultados a desregulação da relação natureza e sociedade. O resultado catastrófico deste processo de industrialização em que somente a maximização dos lucros importava é conhecido: desordenação dos ecossistemas naturais através das práticas predatórias e poluidoras. Uma das consequências deste fenômeno é o surgimento de doenças que reduzem a qualidade de vida dos indivíduos, a extinção de espécies animais e a poluição e degradação do meio ambiente, ameaçando a sobrevivência do homem e das demais espécies no planeta (SESC, 2010, p. 22).

Para que as crianças participem de ações comprometidas com o cuidado do planeta, sejam pequenas ou grandes, é necessário que a escola tenha em pauta uma reflexão atenta e constante que relacione a ideia de qualidade de vida e os conceitos de desenvolvimento e sociedade sustentáveis.

Conforme previsto nos PCNs, Meio Ambiente e Saúde,¹ se pretendemos falar de sustentabilidade de vida na Terra e social, será preciso reconhecer como valor essencial a conservação da biodiversidade e da socio-diversidade, respectivamente. A formação para a vida cidadã inclui, necessariamente, a mobilização dos estudantes para esse tipo de reflexão.

Os conteúdos das ciências a serem escolhidos para o desenvolvimento deste trabalho integrador devem ser adequados às faixas etárias das crianças, contribuindo com a leitura do mundo, ou seja, além de terem relevância científica, devem ter relevância social, favo-

recendo as relações entre o doméstico e o cotidiano com o mais amplo, entre o individual e o social, entre o presente e o passado. As Diretrizes são explícitas quanto às suas intenções:

Neste sentido, é preciso que nas atividades voltadas para a educação formal, sejam incorporados à grade curricular conteúdos que tratem de questões ambientais, e que nas demais atividades exista a preocupação permanente de explorar as possibilidades que estas oferecem de forjar em seus beneficiários uma consciência da importância de um meio ambiente saudável para si e para a sociedade. Paralelamente a esta impregnação de conteúdos sobre a questão ambiental no conjunto das atividades do Sesc, devem ser realizadas Mostras, Oficinas, Palestras e Seminários voltados exclusivamente para o debate e reflexão das questões relativas à melhoria e preservação do meio ambiente (SESC, 2010, p. 22).

Nesta perspectiva, é preciso compreender que a Educação Ambiental não deve ser transformada, simplesmente, em mais uma disciplina curricular. O mais coerente é que cada professor, a partir mesmo das especificidades dos conceitos com os quais trabalha, inclua em seu planejamento uma abordagem que favoreça a construção da crítica em torno da problemática ambiental, isso quer dizer que se trata de uma forma abrangente de educação: um conjunto de ações/reflexões que pretende abarcar a complexidade da ação humana, tratando-se, portanto, de uma questão interdisciplinar.

¹ Vale lembrar que Meio Ambiente e Saúde são temas transversais e que com a Constituição/1988 (art.225, § 1º, VI) a Educação Ambiental se tornou exigência a ser garantida pelos governos federal, estaduais e municipais.

Conhecer o mundo atual em sua diversidade; avaliar as ações humanas e suas consequências em diferentes espaços e tempos; conhecer a natureza em suas múltiplas relações, compreendendo a ação do homem na construção e/ou alteração da paisagem e do lugar, dentre outros, também são objetivos de outra ciência: a Geografia.

É possível afirmar que também a Matemática contribuirá, promovendo o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias à preservação e à melhoria da qualidade de vida. A ideia é fortalecer a promoção de modelos de desenvolvimento sustentável, que contribuam para a transformação nas atitudes das crianças.

Abrir espaço para discutir questões relativas ao consumo; analisar criticamente modelos, modas, produtos veiculados às propagandas; repensar a cultura do descartável, a partir de elementos inerentes às culturas locais, assim como as imposições de uma “cultura hegemônica”, é uma responsabilidade da escola, que deve se materializar de modo transversal a partir de conteúdos relacionados às diversas áreas curriculares. Pode-se dizer que empreendedorismo, sustentabilidade, diversidade, cidadania se aprendem a partir de projetos didáticos abrangentes e eficazes em articu-

lar conteúdos atuais e de ordem macro com o miúdo do cotidiano, o que esbarra diretamente em posturas, atitudes e modos de viver. Trata-se quase de um tecido, um emaranhado de fios que saem de lugares distintos (das diversas ciências, práticas e experiências), fios de vários tipos, mais densos ou delicados, que dão sustentação (fundamentação) e leveza, beleza (nas atitudes transformadas). As *Diretrizes Gerais de Ação do Sesc* ainda sinalizam que

[...] o acelerado processo de transformações que a sociedade brasileira e mundial têm passado nos últimos anos exige dos indivíduos habilidades específicas que lhes permitam agir de maneira mais eficaz, interpretando e reavaliando a todo o momento informações e conhecimentos, sob pena de serem alijados deste processo de transformação social (SESC, 2010, p. 24).

A escola será mais eficiente no desafio de contribuir para desenvolvimento de tais habilidades apontadas nas diretrizes, quanto mais “diálogos” conseguir oportunizar entre as áreas do conhecimento. Quanto mais os saberes estiverem religados, como aponta Morin (2004) – mais se favorecerão os estudantes. É nessa retroalimentação entre o todo e as partes, entre as ciências e as artes, entre a repetição e a criatividade, que o conhecimento pertinente, contextualizado, poderá ser construído e os ajudará a enfrentar o desafio da complexidade.

LÍNGUA

PORTUGUESA



Figura 2.2: Sesc em Santa Catarina

A língua pode ser compreendida como uma manifestação da linguagem porque constitui uma forma de comunicação verbal que se realiza a partir da utilização do conjunto de signos e normas vigentes. Saber bem uma língua é saber utilizá-la em diferentes situações de comunicação, de expressão e criação. No entanto, nenhum uso pleno se restringe a uma simples troca de signos linguísticos. É preciso, para haver entendimento, que os sujeitos envolvidos em uma interação verbal/social possam construir sentidos e tal processo estará sempre relacionado às questões de identidade cultural, de ideologia e até mesmo de poder. O uso da língua materna constitui-se também, como elemento de construção da cidadania. Essa relação língua/cidadania deve interessar, em primeiro lugar, aos educadores.

A leitura e a compreensão de textos publicados e os que são produzidos pelos estudantes tornam-se uma parte importante das atividades. Os investimentos destacarão, sobretudo, a construção de estratégias que permitam aos estudantes produzir sentidos a partir da leitura dos textos de diferentes gêneros, com ênfase nos textos de divulgação científica, notícias, relatos, biografias, e contos populares. Nesse sentido, propomos práticas enriquecedoras com textos, valorizando funções sociais da escrita.

Faz parte do trabalho de Língua Portuguesa a pesquisa cada vez mais autônoma em dicionários, enciclopédias, catálogos, sites, buscando a construção de estratégias de aplicabilidade em situações cotidianas.

A produção escrita de textos de gêneros diferentes constitui-se em prática cotidiana. Tratando da leitura prévia de textos como matéria-prima para sua reescrita, com vistas a uma escrita autônoma e adequada à faixa etária e à historicidade dos estudantes. O trabalho de revisão é fundamental, de modo que a produção escrita avance nos aspectos de legibilidade, completude, paragrafação e ortografia.

Algumas palavras sobre a leitura e a escrita

A formação do leitor

Muitas crianças frequentam a Educação Infantil e têm neste período uma boa experiência com a leitura; ouvem, narram e dramatizam histórias contadas ou criadas, brincam com seus personagens e são convidadas, incentivadas, pelos seus professores a lerem e fazerem os seus escritos “do seu próprio jeito”. Porém, por volta dos seis anos, aprenderão algo que as farão experimentar outro nível de encantamento; ler com autonomia as palavras do outro e escrever algo que poderá ser entendido por todos, ou seja, ampliarão de modo extraordinário a sua relação com o mundo, de conhecimento e de afeto. Isso porque a criança inaugura uma forma de

E na escola...

Torna-se cada vez mais necessário discutir as imposições de organização clássica de conteúdo no ensino da Língua Portuguesa, pautada, fundamentalmente, no ensino da gramática normativa, sob o argumento de que, assim, estarão os estudantes aprendendo “português” ou a norma culta. Há uma concepção de língua culta que cria um abismo entre a língua legitimada e a falada pelas pessoas. Nesse sentido, compromete-se sua função social, ampliando-se a desigualdade existente na sociedade. Tal ideário traz uma concepção técnico-instrumental do ensino, desconsiderando, quando não desqualifica, as muitas variedades da língua por este Brasil, assim como a competência comunicativa das crianças, e muito antes do ingresso na escola.

O uso integral das regras normatizadas é impraticável porque a norma padrão prioriza a homogeneidade, e nenhuma língua viva é homogênea. É impossível alguém falar e escrever sempre da mesma maneira em diferentes situações de interação verbal, em todos os tipos de ambiente e contexto social. Diante do histórico fracasso escolar e do número alarmante de pessoas que não sabem fazer uso da leitura e da escrita como práticas significativas, é possível dizer que esta concepção de ensino pouco contribuiu para a formação de usuários e produtores competentes na sua própria língua.

Teses da sociolinguística permitiram uma revisão das práticas de ensino da língua – e os PCNs vêm demonstrando isso – na direção da (re)significação da noção de erro, da admissão das variedades linguísticas, da valorização das hipóteses no processo de reflexão sobre a linguagem e do trabalho com textos reais, que circulam socialmente. Nesta perspectiva, o objetivo do trabalho deve ser ampliar o domínio do discurso em diferentes situações comunicativas, possibilitando a participação social no exercício da cidadania e a reconsideração do ensino da gramática normativa que deve estar a serviço das situações de uso.

Não se ensina as práticas de leitura, escrita e oralidade sem pensar em um encaminhamento metodológico que privilegie o texto – lido, escrito, falado – e o discurso. A escola poderá contribuir na formação de leitores e escritores, se for capaz de fazer do texto um espaço de copresença, de vários discursos, de intertextualidade, e não um espaço monológico e dogmático. Também contribuirá com uma escuta atenta à linguagem das crianças, à medida que organizar e significar suas expressões, se aproximando das convenções da língua, do conhecimento do código linguístico.

comunicação muito mais ampliada com as pessoas, ao poder escrever a sua palavra, ao ler o que o outro diz, neste momento, por meio da palavra escrita.

Escrever, eu já andava rabiscando mesmo antes de entrar para a escola. Escrevia nas paredes do galinheiro, no cimento do tanque ou no passeio da rua. Arranjava um pedaço de carvão, de tijolo, de caco de telha, pedra de cal. Minhas irmãs me pediam para traçar amarelinha no quintal. Eu caprichava. Usava uma vareta de bambu sobre a terra batida. Além de fazer as casas bem quadradas e certas, ainda escrevia os números e as palavras céu e inferno. De tanto as meninas pularem em cima, as palavras se apagam aos poucos, mas escrever de novo não era sacrifício para mim (QUEIRÓS, 2004).

A etimologia de ler nos remete a recolher, colher, colecionar, coletar. Sendo assim, pode-se dizer que leitura é também *e-leiçãõ*, *se-leçãõ*, *co-leçãõ*, *co-lhei-ta*. Essa observação sobre a etimologia contribui na problematização da instituição escolar que, ao longo de anos, se encarrega de fazer a mediação texto/autor – leitor. Durante os anos de escolaridade, quantos foram os adultos que tiveram com a leitura um encontro efetivo e afetivo? Certamente, muitos não se lembrarão de terem recolhido, colhido, escolhido! Outros, ainda, mesmo com pouco estímulo, se formaram leitores.

Vive-se num tempo em que parece não ter fim a quantidade de informação disponível. Talvez nunca se tenha lido tanto, mas, paradoxalmente, nunca se leu tão pouco – no sentido de leitura como experiência, aquela que arrebatava e transforma. A leitura que



Figura 2.3: Sesc em Mato Grosso do Sul

interpela a vida parece não ter mais espaço quando o desejo é estar bem-informado. Sabe-se, assim, cada vez mais, sobre uma infinidade de coisas pulverizadas. É de causar estranhamento: a sociedade da informação convive com grande quantidade de pessoas não letradas! Muitos têm com a leitura uma relação burocrática, automatizada, superficial, apressada e banalizada, que não afirmam ou reinventam um lugar de leitor diferente daquilo previamente demarcado. Como promover uma leitura atenta e bem-cuidada do mundo, de uma circunstância ou, ainda, do outro? Esse parece um desafio grande para a escola.

Sobre tal questão, nos lembra Foucault (1994, p. 5): "ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é".

Pode-se rememorar as *Mil e uma Noites*, quando a leitura é força, é lugar, espaço, território; também é percurso, viagem, trajetória. A história requer uma contrapartida autoral de quem "lê", de quem conta. Requer atuação, relação, imaginação, encantamento. Sherazade é arrebatada pelo texto que lê! Por isso é cativante! Como lembra Alves (1999, p. 52) "um escritor não escreve para comunicar saberes. Escreve para comunicar sabores. O escritor escreve para que o leitor tenha o prazer da leitura". Os escritores pressupõem um sujeito ouvinte "leitor" sempre atuante, porque o texto está aberto para ser lido de várias maneiras, sempre com muitos sentidos. Por isso a criança fica fascinada pelas delícias da leitura/ do encantamento, pelas delícias que moram no livro. A criança não tem pressa! Ela pode ouvir, inclusive, várias vezes a mesma história! O tempo é o tempo presente! As fantasias infantis serão exercício humano criador que poderão tonificar a dimensão imaginária da vida.

Talvez seja urgente uma escola aprendiz dos exercícios de ser criança. E quem sabe, assim, será possível

ter com as histórias, especialmente com a literatura, uma relação muito mais de escuta atenta e amorosa do que consumo banalizado. Isso acontecerá se as escolas não se preocuparem apenas em testar saberes e, sim, em despertar o amor pela leitura. Nesse sentido, algo pode ser inaugurado, e não se falará mais em criar o hábito de leitura e sim em, pacientemente, cativar a leitura. Trata-se do desafio de transformação de práticas engessadas. Para isso, a primeira de todas as exigências para compreensão do funcionamento da linguagem é proporcionar a experiência de narrar e de ser ouvinte de narrativas. O professor será o mediador, ensinante, mas também aprendiz, porque as compreensões serão plurais, lançando os sujeitos envolvidos em novos processos de experimentação e de aprendizagem.

Considerando a leitura como experiência, pode-se dizer que o livro também nos lê; porque passamos a ver em nós o que não víamos, ou mesmo o que não havia antes para ser visto. Essa relação de mão dupla, do leitor que lê o livro e do livro que lê o leitor, é mesmo um diálogo incessante. E se "lê-se para somar-se", como diz Queirós (2004), é porque o leitor pôde se comover, sair do lugar e aderir àquele fluxo de pensamentos e sensações. É a percepção dessa relação subjetiva, particular, que torna possível acreditar que, mesmo se tratando da mesma obra, não lemos o mesmo livro; o que faz formigar em uma criança, não



Figura 2.4: Estância Ecológica Sesc Pantanal

fará da mesma forma em outra; e cada vez que o livro muda de mãos vai tornando-se outro, vai tornando-se o livro de cada um.

A leitura não é um ato solitário, passivo, mas a interação verbal entre indivíduos, diálogo entre escritor e leitor. Ler é uma construção ativa do leitor que, quando lê, escreve um novo texto repleto de novos símbolos. Ao ler, e mesmo ao ouvir uma história ou um texto informativo, em algum nível, o leitor/ouvinte relaciona o texto às suas vivências emocionais mais íntimas, cria referências, entende melhor seu próprio mundo. A Literatura, especialmente, contribui para o enriquecimento do imaginário do leitor, além de colocá-lo em contato com uma diversidade de autores, gêneros, estilos, vocabulário e campos semânticos que ampliam seu universo lexical e literário.

Levando em conta essas considerações, é preciso admitir que o ponto de partida é um professor leitor, competente e entusiasmado, capaz de dividir com os seus alunos os encantamentos. Desta forma, a Literatura ganhará um espaço nobre nas aulas e não estará a serviço de uma série de atividades que, ao contrário de ampliar, prolongar o prazer e a descoberta dos textos literários, os relançarão num universo enfadonho, repetitivo, previsível. Sendo assim, qualquer atividade proposta às crianças a partir da leitura de um texto literário deve ser essencialmente lúdica, artística, porque este se distingue dos demais pela utilização especial que faz da linguagem, diferente da cotidiana.

No momento em que o leitor “entra” na experiência dessa leitura, precisará descobrir as pistas do criador

do texto, interpretando-as. Por meio da imaginação, da fantasia, a criança apreende e significa a realidade, de modo crítico e emocionado. Que papel decisivo tem a leitura na formação humana! Neste sentido, Colomer (2007, p. 27) traz uma valiosa contribuição:

As formas de representação da realidade que achamos na literatura projetam uma luz sobre o mundo conhecido, que reinterpreta para o leitor a forma habitual de conhecê-lo. Assim, o texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura.

O professor, ao contar uma história, imprime sua marca àquela narrativa, tornando-se, portanto, coautor. Por meio da sua voz, da sua emoção, de seus gestos, o universo imaginário vai sendo criado. Ele será, desta forma, o mediador entre o texto e o leitor, ou o ouvinte, “o professor não é, aqui mais do que uma sementeira” (Pennac, 1993, p. 115).

Para esta mediação, algumas práticas contribuem para uma experiência efetiva das crianças com a Literatura, como se vê a seguir:

- Ouvir, ler e contar histórias variadas diariamente.
- Organizar e participar de eventos literários como saraus de poesia, momentos de leitura compartilhada, cirandas de leitura etc.
- Fazer empréstimo de livros por meio de escolhas livres ou orientadas em função de gêneros textuais, autores etc.
- Justificar o livro escolhido para o empréstimo.
- Devolver os livros com comentários livres ou atendendo a algum tipo de roteiro.

- Indicar um livro para algum amigo a partir de comentários ou de leituras de fragmentos da história.
- Participar de cirandas de livros, podendo trazer algum de casa e disponibilizar para um troca-troca entre os amigos da turma; e da organização de gibitecas.
- Convidar a família para participar de rodas de leitura e contações de histórias.
- Criar histórias, personagens, assumindo, mesmo parcialmente, sua condição de autoria.
- Inventar histórias orais compartilhadas (uma criança inicia contando e a vez vai passando...).
- Teatralizar histórias lidas ou inventadas.
- Vivenciar momentos coletivos de leitura de livros propostos pelo professor.
- Criar um diário literário com registros e impressões de livros lidos para dividir com os amigos e um almanaque literário.
- Preparar resenhas de livros lidos que colaborem para a divulgação do acervo da biblioteca ou da sala de leitura.
- Visitar bibliotecas, feiras de livro, sebos, editoras.
- Participar de convites e conversas com autores e ilustradores.

Além das propostas dadas, muitas outras poderão ser acrescentadas considerando os interesses dos leitores, os projetos desenvolvidos, os assuntos da atualidade e as indicações de leitura do professor.

A organização de bibliotecas e salas de leitura merece toda atenção durante a elaboração do projeto políti-

co-pedagógico das escolas.² Quando se fala em organização, não se trata apenas de preparar o espaço físico adequadamente – o que é um passo importante – mas de favorecer uma dinâmica adequada de funcionamento do ambiente, de acesso ao livro pela comunidade escolar. É necessário um espaço agradável, bem-iluminado, confortável, que facilite o manuseio, a apreciação, o deleite e a pesquisa, todavia, a escolha criteriosa do acervo e as práticas de leitura planejadas merecem atenção. São essas ações que produzem incentivos para que o espaço seja realmente vivo e aproveitado pelas crianças, pelos professores, funcionários e pelas famílias. Para muitas comunidades, a biblioteca escolar é a única possibilidade de acesso à leitura, à literatura, à pesquisa.

Uma biblioteca não deve ser formada somente com livros de literatura, mas com alguns materiais de pesquisa. Os livros informativos,³ destinados ao público infantil, vão desde histórias romanceadas da infância de personagens famosos até a tradicional enciclopédia. Para formar uma biblioteca com material básico para pesquisa, é preciso ter um bom dicionário e um atlas, atualizados. É recomendável manter assinaturas de um jornal de grande circulação e de revistas, que trazem

² Sobre esta questão, recomenda-se verificar a Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país. Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares.

³ Um livro informativo que aborda uma diversidade de assuntos e de fácil consulta é o *Almanaque Abril*, atualizado anualmente.

linguagem voltada para o público infantil e assuntos atuais, como a *Revista Ciência Hoje das Crianças*, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Uma enciclopédia atualizada com linguagem voltada para crianças também é uma boa fonte de consulta, como é o caso da *Minha primeira enciclopédia*, ed. FTD.

As práticas e procedimentos de leitura devem favorecer a construção da autonomia do leitor e, especialmente, a experiência da leitura literária, garantindo:

Momentos de leitura em voz alta, pelo educador ou pelas crianças. São importantes para o estabelecimento de vínculos entre o ouvinte e o texto, para o exercício de boas, criativas interpretações.

Momentos de leitura silenciosa sugerem o encontro individual com a obra, a elaboração das próprias emoções e produção de sentidos, sem a interferência e as antecipações do outro.

Momentos de leitura compartilhada, de encontro dos leitores, hora de trazer para a centralidade algo de interesse comum, hora de compartilhar.

A criança e a produção escrita

A produção de textos da criança deve ser compreendida como desempenho de uma função social. A rigor, a linguagem é sempre da ordem intersubjetiva. Toda produção escrita realizada pelo sujeito constitui a sua necessidade de comunicação. Na produção espontânea de textos, como histórias, por exemplo, o que ocorre é a recomposição do mundo da criança no processo de transposição do discurso oral ao discurso escrito. Trata-se de recomposição porque a criança ao



Figura 2.5: Estância Ecológica Sesc Pantanal

descobrir a linguagem escrita como objeto conceitual, deve necessariamente produzir sucessivas reduções na tentativa de ter a sua “escrita” aceita. Ou seja, se de início usa “desordenadamente”, muitas vezes em quantidade, uma série de “letras”, riscos, ao tentar escrever algo, na medida em que vai avançando em suas hipóteses, reduz o número de “símbolos” de modo mais criterioso até alcançar a lógica alfabética.

Neste sentido, vive-se muito mais do que se pode pensar; pensa-se muito mais do que se pode falar e fala-se muito mais do que se pode escrever. A linguagem enquanto produção, no contexto de uma educação participativa, parece assegurar a constituição do objeto por parte da criança que aprende. Assim, o professor ao oportunizar que ela produza seus textos, possibilita sua

ação comunicativa. Certamente, a escola que se conhece, em geral, tem reduzido a significatividade da leitura do mundo ou do contexto vital da criança à reedição de um conjunto normativo de saber. A implicação das práticas tradicionais é a supressão do poder criador do sujeito, cujo vigor reside na força de subversão da linguagem, comumente massificada. Fragmento exemplar aparece na literatura de Queirós (2004, p. 32):

Comecei a escrever um nome feio e pequeno por onde passava. Descontava a minha raiva na parede da igreja e nos muros do cemitério. Escrevia na maior rapidez. Meu irmão, José, ia atrás arrumando minha indecência e desrespeito. Crescia em mim uma inveja grande de sua inteligência. Ele puxava mais uma perninha no *u* e fazia uma voltinha em outra perna e virava *e*. Então, ele botava um acento, e pronto! A palavra feia e imoral se transformava na palavra céu. Como havia a palavra céu por todo lado, minha mãe começou a desconfiar de minha vocação religiosa.

Falar da construção do conhecimento do sistema de representação da língua escrita é constituir um campo conceitual próprio, cuja extensão possui significativas produções científicas. Faz-se necessário devolver ao educador o poder para repensar a sua prática, lançando-a no espaço da teorização do saber, ou seja, assumir que educar é pensar sobre uma teoria do conhecimento.

A criança assume, mesmo que parcialmente, as exigências de conteúdo, e interage com suas possibilidades de estruturação do conhecimento. A sala de aula é parte de um ambiente favorável, mas além dela tem-se a necessidade dos desafios cognitivos colocados aos alunos. O mundo vital – contexto sociocultural em que

a criança está imersa – sob a perspectiva da observação da escrita adquire outra dimensão; agora se pode observar, ler, refletir onde apenas havia imagens e riscos fragmentados. Muito tem sido dito acerca da inadequação em reduzir as possibilidades de produção oral e escrita do mundo a uma reprodução de frases formuladas em métodos formais. Então, restamos recuperar o sentido originário do texto oral e sua relação no ato de escrever.

As condições favoráveis à alfabetização definirão a significatividade do ato de ler e escrever aquilo que é falado. Lendo e escrevendo textos, a história contada pode ser recontada. O texto escrito pode ser extensão daquilo que se fala e não uma reprodução de frases concatenadas morfológica e sistematicamente. Ou seja, esse processo não se reduz simplesmente a apropriação de um código. Estamos diante da apropriação de um objeto de conhecimento, de um sistema de representação – essa compreensão é determinante na qualidade das intervenções pedagógicas, o que deixa claro, portanto, que não se pode incorrer ao risco do espontaneísmo nas práticas docentes.

Não se pode reduzir todo esse processo à simples apropriação de um código, quando a escrita é convertida em transcrição de sons a unidades gráficas, num contexto em que a discriminação perceptiva de tais unidades – auditiva e visual – é que passa a ter importância. Tal ênfase significa destacar que sempre se correrá o risco de fracasso – no que diz respeito à formação efetiva de leitores/escritores.

O pressuposto, nessa concepção de transposição, parece claro: não havendo dificuldade entre formas

visuais e auditivas também não haverá para aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, quando se trabalha numa outra perspectiva, percebe-se algo muito mais complexo envolvido na aprendizagem desse sistema de representação. Monteiro (2009, p. 39) faz o esclarecimento preciso:

Ainda que se saiba falar adequadamente, ainda que se façam todas as discriminações perceptivas aparentemente necessárias, isso não resolve o problema central: compreender a natureza desse sistema de representação. Isso significa, por exemplo, compreender por que muitos elementos essenciais da linguagem oral (a entonação entre outros) não são retidos na representação [...] significa compreender por que se ignoram as semelhanças no significado e se privilegiam as semelhanças sonoras, por que se introduzem diferenças na representação ao invés das semelhanças conceituais.

O educador deve assumir os parâmetros teóricos pelos quais será possível interpretar os fenômenos no processo de apreensão do conhecimento no ato de ler e de escrever. Ou seja, é preciso reconhecer: qual é a fundamentação teórica para observar/analisar/intervir neste processo e compreender os registros escritos do aluno intervindo para o seu avanço? Atualmente, não se pode deixar de considerar a concepção psicogenética de alfabetização, que procura construir um instrumental teórico para o educador. O domínio deste instrumental é o que Emília Ferreiro chama de o novo na investigação sobre o desenvolvimento cognitivo da criança. Conservando as devidas proporções e mantendo-se nos limites conceituais dos campos teóricos, podemos dizer que a tarefa da psicogênese da língua escrita é complementar ao esforço de Vygotsky:

Uma tarefa prioritária da investigação científica é desvendar a pré-história da linguagem escrita na criança, mostrando o que conduz à escrita, quais são os pontos importantes pelos quais passa este desenvolvimento pré-histórico e qual a relação entre esse processo e a aprendizagem escolar (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 282).

Em primeiro lugar é necessário assumir que é prioritário o significado daquilo que é escrito e não as construções de domínio ortográfico. Toda produção escrita carrega o sentido daquilo que se quer representar. As crianças que chegam à escola desenhando devem ser estimuladas a escrever suas histórias do seu próprio jeito, ainda que este em nada se aproxime da escrita convencional. A tarefa do educador é promover instantes de conflito na criança – que diante dos outros conteúdos socialmente aceitos rejeita sua própria maneira de escrita –, para que construa novas hipóteses e avance em seu processo.

A exigência do que é a escrita socialmente aceita deve gravitar entre as produções das outras crianças e a produção ortográfica do educador. Deve-se considerar como prioridade a troca entre pares, pois esse tipo de intervenção é sempre desafiador para a criança. Desde a produção de textos icônicos até o uso de hipóteses mais complexas a criança produz seus registros escritos a partir de construções orais. O procedimento não deve passar pelo discurso certo/errado, a criança deve estar em contato intensificado com o escrito e seu valor fonético, para que ela perceba as diferenças.

O texto escrito é o espaço de mediação entre a criança e o mundo vital, desde que esse texto seja a sua histó-

ria. Quando ela imprime seus “traços”, letras, pseudo-letras, na folha de papel e conta o que escreveu, conta o que reside na memória e utiliza-se da sua produção oral. A referência a tais marcas é uma resposta à tentativa de ler aquilo que se conta, como fazem os adultos e as crianças alfabéticas. O que importa nesse instante é que tudo o que se quer dizer está naquele registro, tenha ele a forma que for. É preciso considerar o ponto de vista da interação, da interdiscursividade, que dirão respeito às questões sociais que envolvem o funcionamento da escrita. Ou seja, trata-se de uma perspectiva que abrange e/ou amplia as contribuições da Psicogênese da Alfabetização. Sobre tal abrangência Smolka (1989, p. 63) esclarece:

O que aparece também como relevante é a consideração da atividade mental da criança no processo de alfabetização não apenas como atividade cognitiva, no sentido de estruturação piagetiana, mas como atividade discursiva, que implica a elaboração conceitual da palavra. Assim ganham força as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita. Nesse sentido, a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita (mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita).

Uma premissa fundamental é a troca entre pares, em que o conhecimento partilhado entre crianças e professores aparece como catalisador deste processo. Ou seja, formar grupos heterogêneos é de fundamental importância: crianças em níveis diferentes de construção de escrita e leitura estarão, quando trabalhando juntas, construindo, elas mesmas, as condições favoráveis para os seus avanços.

A consideração da gênese da produção de textos infantis revela que a criança avança no conjunto de hipóteses, elaborando-as, substituindo-as sucessivamente até a estabilidade cognitiva daquele conhecimento. A construção alfabética de textos torna-se o momento em que a criança explicitará as diferenças dialetais e os desvios das normas linguísticas, justamente porque a oralidade aparece inicialmente como referência para os escritores iniciantes. É com o tempo e, especialmente, com o trabalho pedagógico que a criança poderá perceber que a escrita é outro tipo de registro.

O sistema fonêmico do português é bastante complexo. A forma como cada região realiza determinados fonemas é bastante diferente. Por isso, um sistema gráfico não pode representar a maneira exata como os falantes pronunciam o repertório de sons de seu idioma – na medida em que existe uma variedade grande de dialetos, o que dificultaria o entendimento entre as pessoas. Não cabe, no entanto, ao adulto, artificializar o processo, pronunciando alguma palavra de modo distinto de como determinada comunidade a realiza fonologicamente com o pretexto de tentar “imitar” a sua forma escrita. Ao contrário, o importante é que a criança possa compreender, aos poucos, que a escrita não é simplesmente transcrição da oralidade. Além disso, pode-se dizer que não existe uma relação biunívoca entre letra e fonema em todos os casos da Língua Portuguesa. Existem fonemas com representação múltipla, como é o caso do



Figura 2.6: Sesc na Bahia

fonema /s/ – ouvimos o mesmo som em sapo, assar, céu, moça, máximo, excesso, nascimento, nasça. Ou letras com valor fonológico múltiplo como é o caso do «x», com o qual escrevemos: máximo, exemplo, xadrez, axila, fênix.

O educador deve estar atento e oferecer oportunidades para a reflexão da criança sobre a sua própria produção e caminho da ortografia. Cabe ao educador, ciente deste processo, contribuir para o avanço cognitivo da criança na direção de uma metalinguagem, ou ignorar todo este processo e confinar o sujeito criador nos parâmetros repetitivos da escola tradicional.

Nível pré-silábico

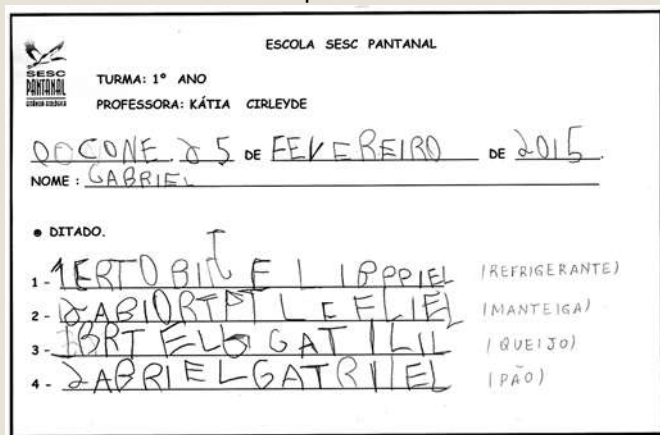


Figura 2.7: Estância Ecológica Sesc Pantanal

Representamos a seguir uma síntese sobre a trajetória, a sequência de níveis, denominada psicogênese da alfabetização.⁴ É importante que o professor não classifique a sua turma em função das “hipóteses” formuladas pelas crianças e sim compreenda o processo. A ideia é apontar alguns exemplos de escritas infantis, assim como trazer algumas dicas para que a sua ação pedagógica seja planejada.

Nível pré-silábico

Caracterizando:

- Não registram traços no papel com intenção de registro sonoro.
- É comum o registro de atributos dos objetos de que se fala. O tamanho, por exemplo, é um dos atributos privilegiados.

⁴ Para o estudo da psicogênese são indicados os trabalhos de Emília Ferreiro, especialmente: *Psicogênese da língua escrita, Com todas as letras e Alfabetização em processo.*

- Quando a criança começa a diferenciar letras de números, símbolos e desenhos e reconhece o papel das letras na escrita. Percebe que as letras servem para escrever, mas não sabe como isso ocorre.

Em um momento bem inicial, quando a criança teve pouco contato com a língua escrita, percebe-se que:

- O desenho é recorrente, às vezes, como uma estratégia de se remeter ao conteúdo registrado.
- A escrita é indiferenciada entre a grafia de uma palavra e outra.
- A leitura é global.

Neste nível, devem ser estimulados(as):

Na dimensão das palavras:

- Memorização global de palavras estáveis, especialmente os nomes próprios e demais palavras significativas. Atenção! Quando se diz memorização, não se trata de decorar listagens de palavras, mas de propor situações de leitura e de escrita contextualizadas, especialmente, com brincadeiras, adivinhações etc. de modo que a criança tenha um repertório de palavras “de memória” para que possa lançar mão quando for o caso.
- Análise da constituição dessas palavras quanto à sua letra inicial, final, número e ordem de letras.
- Formar nome próprio e dos amigos com letras móveis.
- Memorizar globalmente as palavras significativas (seu nome, nome dos colegas, professora, pais etc.).

- Analisar a constituição das palavras quanto à letra inicial, final, quantidade de letras, letras que se repetem, letras que podem ou não iniciar palavras, letras que podem ocupar outras posições nas palavras.
- Observar os aspectos sonoros por meio das iniciais das palavras significativas.
- Ler a chamada.
- Associar palavras e objetos.
- Analisar palavras quanto ao número de letras, inicial e final.

Na dimensão das letras:

- Análise dos aspectos gráfico-topológicos, de forma, de posição.
- Introdução dos aspectos sonoros por meio das iniciais das palavras significativas.
- Distinção entre letras e sons. Aos poucos, a criança precisa perceber que a cada grafema temos um som ou mais correspondente, quando a relação não for biunívoca.
- Distinguir letras e números.

Na dimensão dos textos:

- Vinculação do discurso oral com o texto escrito.
- Distinção entre imagem e escrita.
- Reconhecimento dos diferentes suportes textuais.
- Estar imersa em um ambiente rico em materiais (tanto na variedade dos suportes gráficos quanto na

diversidade dos gêneros dos textos), sendo espectadora e interlocutora de atos de leitura e escrita.

- Tomar contato com todas as letras, palavras e textos simultaneamente.
- Ouvir, contar e escrever histórias.
- Analisar a distribuição espacial e a orientação da frase.
- Relacionar discurso oral e texto escrito.
- Distinguir imagem de escrita.
- Observar a orientação espacial dos textos.
- Produzir textos pré-silabicamente.
- Identificar letras e palavras em textos de conteúdo conhecido.

Na medida em que as hipóteses vão sendo (re)elaboradas, vê-se:

- Diferenciação da escrita – tentativa de diferenciar os grafismos produzidos.
- Hipótese de quantidade de caracteres.
- Necessidade de variar os caracteres – quando o repertório é pequeno como garantia de criar um conjunto que se diferencie do outro.
- A escrita do próprio nome provendo outras escritas, servindo de modelo para a escrita de novas palavras.
- A escrita continua não analisável em suas partes, não podendo ser fragmentada. A leitura ainda é global.

Nível silábico

ESCOLA SESC PANTANAL

TURMA: 1º ANO
PROFESSORA: KÁTIA CIRLEYDE

POCINÉ 25 DE FEVEREI DE _____

NOME: WALDOMIRO

• DITADO.

1 - REGRT	(REFRIGERANTE)
2 - MTH	(IMANTEIGAI)
3 - QJO	(QUEIJO)
4 - PO	(PAO)

Figura 2.8: Estância Ecológica Sesc Pantanal

Observação. Neste primeiro momento o que está em questão é uma propriedade importantíssima dos objetos e o desenho não é suficiente: seu nome. Cada objeto possui um nome que pode ser escrito. Portanto, há uma ideia de representação, ainda que sem relação com os aspectos sonoros. O que a criança nesse momento registra são as diferenças semânticas e não as sonoras. O que está em jogo é a diferenciação dos significados. Significados diferentes devem corresponder a registros gráficos também diferentes.

Nível silábico

Caracterizando:⁵

Relação entre contexto sonoro e gráfico. Aqui se inicia o processo de consciência fonológica – relação entre o que se escreve e os aspectos sonoros da fala.

A estratégia é atribuir para cada sílaba falada uma letra – com o exato valor sonoro ou não. A criança pode ainda lançar mão de outra marca escrita, que pode ser pseudo-letra, “risquinho”, numeral. O modelo estável da escrita do próprio nome, em que a criança não vê essa correspondência – uma letra para cada sílaba – assim como a leitura do adulto – causa inquietação, desestabilização dessa hipótese, necessidade de superação. Quando a criança chega ao nível silábico sente-se mais confiante porque descobre que pode escrever com lógica. Ela conta as sílabas e coloca um símbolo (letra) para cada pedaço.

Neste nível, devem ser estimulados(as):

Na dimensão das palavras:

- Ênfase sobre a análise da primeira letra no contexto da primeira sílaba.
- Confronto entre palavras estáveis globalmente e a hipótese silábica. Contagem do número de letras,

⁵ É preciso deixar claro que a hipótese silábica nos estudos da Psicogênese da Língua Escrita em nada se relaciona ao método silábico, adotado por algumas escolas, desenvolvido a partir de cartilhas para as classes de alfabetização. Como aponta Ferreiro, é neste nível que há uma mudança qualitativa, a criança deixa de fazer uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída. Agora, ela passa a fazer uma correspondência entre partes do texto – letra – e partes da expressão oral – recorte silábico – daí o nome do nível em questão: hipótese silábica. E mais! É neste momento que a criança passa a compreender que a escrita representa partes sonoras da fala.

desmembramento oral de sílabas e levantamento de hipóteses de repartição de palavras escritas.

Na dimensão das letras:

- Utilizar o nome e as palavras estáveis para análise de escrita de outras palavras.
- Prosseguimento do estudo das formas e das posições das letras.

Na dimensão dos textos:

- Fazer uso de textos para leitura cujo conteúdo está memorizado, como, por exemplo, letras de música, parlendas, cantigas de roda.
- Pesquisa de palavras no texto, como verbos, preposições e artigos.

Algumas situações frequentemente conflitantes nesse nível são: a necessidade de variação de caracteres e a exigência de um mínimo de letras para escrever qualquer coisa. Escrever monossílabos é realmente um desafio: Como escrever algo apenas com uma letra, seguindo a lógica silábica? Ou como escrever algo com uma repetição de sons iguais, como, por exemplo, arara, quando se acredita que é preciso variedade de letras? Em alguns momentos, as crianças, não querendo abrir mão da hipótese em função da exigência da quantidade, usam quaisquer letras apenas para atender a essas necessidades, mas, no momento da leitura, experimentam, novamente, a situação de conflito, em função das letras colocadas a mais.

O professor deve garantir o espaço para a escrita silábica das crianças, sem identificá-la como errada, mas

criando situações em que o questionamento de suas produções se imponha logicamente. No nível transitório, a seguir, um texto exemplar no que diz respeito ao uso das duas hipóteses concomitantemente. Trata-se de um texto em que a criança registra a avaliação de seu dia na escola.

Nível silábico-alfabético

Caracterizando:

Momento de transição que a criança utiliza as duas hipóteses ao mesmo tempo. As crianças perceberam que em nosso sistema de escrita utilizamos unidades menores do que a sílaba.

No texto anterior, podemos verificar que a escrita está em transição. Observando o texto como um todo, pode-se dizer que sua autora se apropriou da lógica alfabética. Por outro lado, e com um olhar para as partes, fica claro que a hipótese silábica não foi totalmente superada, as palavras *veio*, *vezes*, *gente*, *de* são bons exemplos disso. Talvez nesses casos, o nome das letras tenha sido suficiente para o registro da sílaba: *vu*, *vzes*, *gt*, *d*, respectivamente.

Nesta fase, a criança passa a marcar as sílabas com valor sonoro. Neste momento algumas sílabas já aparecem completas. E outras não.

Neste nível, devem ser estimulados(as):

Na dimensão das palavras:

- Desmembrar oralmente as palavras em suas sílabas.
- Reconhecer o som das letras pela análise da primeira sílaba das palavras.

Nível silábico-alfabético

ESCOLA SESC PANTANAL
TURMA: 1º ANO
PROFESSORA: KÁTIA CIRLEYDE

POCONE 25 DE FEVEREIRO DE 2015.
NOME: SALETE

● DITADO.

1 - REFRIGERANTE (REFRIGERANTE)
2 - MATEGA (MANTEIGA)
3 - QUEJO (QUEIJO)
4 - PAPA (PÃO)

Figura 2.9: Estância Ecológica Sesc Pantanal

- Identificar palavras em textos de conteúdo conhecido (qualquer tipo de palavra).
- Completar palavras com as letras que faltam (observando que o número de letras presentes exceda sempre o número de sílabas da palavra).
- Cruzadinhas com banco de palavras para os alunos no nível silábico sem valor. Para os alunos silábicos com valor poderá ter ou não o banco de palavras, de acordo com as necessidades e os objetivos.
- Caça-palavras.

- Listas (leitura e escrita) sempre no mesmo campo semântico.
- Nomear seres e objetos (sempre no mesmo campo semântico).

Na dimensão das letras:

- Reconhecer a primeira letra das palavras no contexto da sílaba inicial.
- Contar o número de letra das palavras.
- Reconhecer a forma e as posições dos dois tipos de letras: cursiva e maiúscula.

Na dimensão dos textos:

- Produzir textos silabicamente.
- Ouvir e compreender histórias.
- Escrever textos que se sabe de memória.
- Produzir diferentes tipos de textos silabicamente.
- Textos lacunados.

Nível alfabético

Caracterizando

Consolidação da hipótese: cada um dos caracteres da escrita é correspondente a valores sonoros menores que a sílaba. Porém, há um amplo conteúdo a ser dominado: as regras da ortografia, as convenções da escrita. Neste momento a escrita apresenta-se do modo convencional, a criança consegue ler e expressar graficamente o que pensa ou fala. Sabe que os sons G e A são grafados GA e T e O são grafados TO e juntos significam GATO.

Neste nível, devem ser estimulados(as):

Na dimensão das palavras:

- Estudos de relações paradigmáticas. Ou seja, de relações de algum tipo de semelhança. É importante que a observação desses paradigmas aconteça, especialmente, a partir de brincadeiras.

bala	galo	pata
bola	gato	Gata
bela	gado	mata
bula	gago	Cata

- Análise quanto ao número de letras e sílabas na palavra.
- Desmembramento e montagem das palavras, a partir de seus fragmentos.
- Estudo das sílabas nas palavras, trabalhando a primeira, a última e a(s) intermediária(s).
- Compor palavras com sílabas.
- Decompor palavras em suas sílabas.
- Completar palavras com as sílabas que faltam.
- Construir frases com palavras dadas.
- Nomear seres e objetos.
- Leitura e escrita de listas.
- Cruzadinhas sem banco de palavras.
- Caça-palavras.

Nível alfabético

ESCOLA SESC PANTANAL
 TURMA: 1º ANO
 PROFESSORA: KÁTIA CIRLEYDE
 POCONÉ 25 DE FEVEREIRO DE 2015
 NOME: SUZTAVOMIGUEL

• DITADO:

1. REFRIGERANTA (REFRIGERANTE)
2. MANTEGA (MANTEIGA)
3. QUEIJO (QUEIJO)
4. PAO (PÃO)

Figura 2.10: Estância Ecológica Sesc Pantanal

Na dimensão das letras:

- Análise dos aspectos fonéticos – descoberta e identificação dos sons das letras.

Na dimensão dos textos:

- Práticas de leitura e escrita de textos mais elaborados.
- Reconhecimento de letras, palavras e frases no texto.
- Observação e contagem dos “espaços” no texto – segmentação.
- Produção de textos.
- Produzir diferentes tipos de textos alfabeticamente.
- Ler e compreender diferentes tipos de textos.
- Completar frases.
- Ampliar frases.
- Observar a segmentação entre as palavras no texto.

- Observar os sinais de pontuação.
- Ouvir, compreender e reproduzir oralmente e por escrito diferentes tipos de histórias.
- Textos lacunados.
- Escrever textos que se sabe de memória.
- Organizar palavras, frases e textos.
- Criar novas versões para histórias conhecidas.
- Seguem alguns exemplos a serem realizados com frequência para as crianças em processo de sistematização da alfabetização – primeiro, segundo e terceiro anos – devendo o professor dos demais anos também utilizá-los, tendo em vista a adequação quanto:

Ao letramento:

- Ouvir a leitura dos adultos – professores, pais, outros profissionais – histórias, poemas, jornais, revistas, encartes, textos científicos entre outros, de acordo com o estudo do grupo, garantindo espaço para conversas coletivas sobre o que foi lido.
 - Transmitir recados por escrito ou oralmente.
 - Recontar histórias, acompanhadas ou não de livros.
 - Fazer registros coletivos dos trabalhos e projetos desenvolvidos.
 - Manipular e explorar livremente os mais variados portadores de textos: jornais, revistas, encartes etc.;
 - Ler espontaneamente ou com orientação, variados tipos de textos, individual ou coletivamente.
 - Frequentar a biblioteca da escola, podendo fazer empréstimos regularmente, tendo desafios de diversas estratégias de devolução: recontar a história, dramatizar etc.
- Fazer registros de brincadeiras.
 - Participar da organização do próprio diário ou portfólio.
 - Cooperar com a organização da agenda do dia, registrando por escrito no quadro, ou no bloco a sequência de atividades que será realizada.
 - Ler enunciados das tarefas, utilizando os recursos disponíveis.
 - Participar da avaliação das atividades diárias, oralmente ou por escrito.

À construção de habilidades da leitura e da escrita

- Reconhecer o nome (próprio e dos colegas) nos diferentes materiais, em diferentes situações de rotina: cadernos, bilhetes, agendas.
- Desenhar, pintar, colar em papéis onde esteja escrito o próprio nome.
- Participar de brincadeiras que envolvam os nomes, tais como: bingos, dominó, jogo da memória.
- Escrever com autonomia o próprio nome.
- Reconhecer palavras estáveis que aparecem com frequência no cotidiano escolar.
- Ler palavras novas a partir de elementos conhecidos: letras, sílabas e afixos, utilizando principalmente os nomes próprios.
- Ler em voz alta, ou silenciosamente, frases com palavras do repertório do grupo ou novas, a partir de fragmentos conhecidos.
- Escrever com modelo, ou de modo autônomo, novas palavras a partir de outras. Ou seja, utilizar o repertório de palavras estáveis, presentes no ambiente, para o auxílio na escrita.

- Escrever de modo compartilhado, palavras, histórias, recados, receitas, eventos, passeios etc.
- Reconhecer palavras significativas em determinado texto de autoria própria ou não, registrando no bloco.
- Participar da escrita coletiva em que uma criança alfabética é a escriba, com discussão sobre a forma de determinada palavra, se apropriando, aos poucos, das regularidades e da ortografia.
- Escrever livre e espontaneamente.

Às capacidades de produção e leitura de textos escritos

- Trocar vivências e experiências com os colegas.
- Produzir escritas espontâneas ou orientadas.
- Descrever imagens e, também, contar histórias a partir delas.
- Recontar histórias.
- Participar de conversas sobre os diferentes gêneros textuais e seus possíveis leitores, antes de escrevê-los.
- Criar rótulos para produtos, propagandas; criar manchetes, legendas para fotos, desenhos e notícias de jornais.
- Participar de rodas de leitura e de notícias como leitores e/ou ouvintes.
- Ler e escrever em duplas compensadas.⁶
- Participar do registro coletivo do planejamento de um projeto, de uma atividade, anotar as etapas de seu desenvolvimento.

⁶ Duas crianças trabalhando juntas. Dependendo da ocasião, é mais produtivo que estejam em níveis distintos na formulação de suas hipóteses.

Tendo em vista a perspectiva do letramento, iniciar esse processo de construção da leitura e da escrita utilizando a letra cursiva não é adequado! Para este tipo de letra é preciso um esforço motor maior, é mais demorado e difícil para a prática de escrita, quando a prioridade é facilitar a construção da lógica alfabética e favorecer a vontade, o gosto de escrever. A letra de forma, imprensa ou bastão, é muito mais simples do ponto de vista gráfico, possibilitando também a percepção, o reconhecimento de cada letra, cada caractere. É fácil saber onde cada letra começa e termina em uma palavra, não deixando dúvidas e embarços. E também, o mais importante, a letra cursiva não circula socialmente, não está nos jornais, nas revistas, nas placas, nos livros de histórias, o que reduz muito a sua possibilidade de uso. Os textos oferecidos às crianças para que aprendam sobre a linguagem não são escritos em letra cursiva. Com a disseminação dos computadores, a letra de imprensa torna-se ainda mais usual. Em entrevista para a *Folha.com*, a pesquisadora Magda Soares (apud SCHWARTSMAN, 2010) corrobora com essa ideia:

No momento em que a criança está descobrindo as letras e suas correspondências com fonemas, é importante que cada letra mantenha sua individualidade, o que não acontece com a escrita “emendada” que é a cursiva; daí o uso exclusivo da letra de imprensa, cujos traços são mais fáceis para a criança grafar, na fase em que ainda está desenvolvendo suas habilidades motoras. Conquistada a base alfabética, se a opção for pela letra cursiva, essa passagem deve acontecer de maneira gradativa, por meio de atividades contextualizadas, com o objetivo de trabalhar o percurso correto do traçado de cada letra e o movimento de ligação adequado nas palavras.

Algumas considerações acerca da ortografia

Após a conquista da base alfabética, os estudantes terão novo desafio: a ortografia. Trata-se de um aspecto delicado, complexo, e não uma questão de simples memória. Sendo assim, copiar várias vezes a grafia de uma palavra, não é uma maneira eficiente e adequada para aprender a escrevê-la ortograficamente.

Diante das diferentes causas dos erros ortográficos é preciso que o professor pense em estratégias variadas. Estes erros não podem ser considerados índices para a atribuição de uma nota às produções escritas das crianças e, sim, pistas valiosas para que o professor possa fazer o seu planejamento. Não é recomendável iniciar um trabalho de ensino da ortografia antes de as crianças terem se apropriado do sistema de escrita alfabético, podendo escrever e ler, ainda que pequenos textos, sozinhas. Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental todo o esforço deve girar em torno desse objetivo e do desejo de ler e escrever, fazendo apenas uma exploração de questões ortográficas quando for oportuno.

Os “erros” de ortografia não são da mesma natureza, ou seja, não são todos do “mesmo tipo”, na verdade, podem ter natureza muito diferente. Uma criança pode escrever, por exemplo, “amace” e “palhasso”, e é importante que o professor compreenda o que motiva tais “erros” e estimule a reflexão. Sabemos que para escrever a primeira palavra, pode-se valer do conhecimento do tempo verbal, como, por exemplo, em cantasse, brincasse, comesse, que se escre-

vem com SS – mesmo que a criança não domine a terminologia, não saiba o que é verbo, poderá fazer associações, inferências, neste sentido. Para a segunda palavra, “palhasso”, será mais difícil fazê-las, é preciso recorrer a uma memória de leitura, pois nenhuma regra o justifica.

Na Língua Portuguesa não existe regra para todos os casos, existem muitas irregularidades, por isso o uso de uma letra e não de outra se relaciona apenas à tradição de uso, à origem etimológica. No que diz respeito às regularidades ortográficas, deve-se incentivar as crianças a compreenderem as regras subjacentes, e não decorá-las. É a compreensão que garante segurança e oportuniza que a criança escreva corretamente palavras que nunca leu.

Com relação às trocas, às vezes frequentes, entre P e B, F e V ou T e D, é preciso reconhecer que são sons muito semelhantes quanto à localização e ao modo de articulação no momento em que são produzidos. Deve-se ressaltar que tais fonemas podem representar certa dificuldade para os alunos com pronúncia diferente da realizada pelas pessoas mais letradas.

Algumas regras de nossa ortografia dizem respeito à posição da letra-som dentro da palavra, como é o caso do uso do R, o uso de M ou N, nasalizando no final de sílabas etc. Há também regras que são de origem morfológica e exigirão do aluno que observe unidades maiores (morfemas) como, por exemplo, o uso de ÊS e ESA, em adjetivos pátrios; o uso de OSO em outros adjetivos, como, teimoso, carinhoso etc. Há, no entanto,

casos de irregularidade, em que não se pode recorrer às regras ou a princípios gerais ao escolher uma letra ou outra. Foi a tradição de uso que tornou convenção como, por exemplo, o H em início de palavra ou a notação do som /g/ com J ou G, em gema ou jegue.

Irregularidades

É impossível não haver dúvidas na hora de escrever quando estamos diante de irregularidades. Neste momento é preciso estimular a criança a:

- » Aprender a usar e consultar o dicionário, instrumentalizar a criança para esse uso – compreender a ordenação alfabética, por exemplo – é tarefa importante.
- » Perguntar para um escritor mais experiente.
- » Memorizar as palavras que são mais usuais e, de fato, importantes para o grupo.
- » Tomar consciência das irregularidades e desenvolver uma atitude curiosa de pesquisa, sem se preocupar em acertar tudo.
- » Fazer anotações sobre as regularidades conhecidas pelos grupos ou registros de palavras mais usuais, para as quais é preciso contar com a memorização, de modo a deixá-las expostas para consulta.

Estratégias de trabalho

Uma boa estratégia de trabalho é abrir mão dos ditados tradicionais e propor alguns mais interativos e reflexivos.

- » Ditar um texto conhecido pela turma, algo que tenham lido e debatido, para no momento desta atividade focar nas questões ortográficas (ditado estudado).

- » Convidar as crianças a pensarem e discutirem questões ortográficas que poderiam ser fontes de erros.
- » Indagar acerca de como uma pessoa poderia se enganar ao escrever determinada palavra e quais seriam as possibilidades de escrevê-la em nossa língua.
- » Sublinhar as palavras que poderiam conter alguma “dificuldade ortográfica”.
- » Durante a releitura coletiva de um texto, pode-se fazer interrupções para debater a escrita de algumas palavras.

O que e como corrigir?

Deve ser motivo de reflexão: “O que corrigir?” “Como corrigir?” Em primeiro lugar, é preciso ter clareza que esta aprendizagem é gradual e complexa, não sendo eficaz corrigir tudo, o tempo todo e da mesma maneira. Interessante é priorizar alguns elementos em cada texto, fazer a correção, de preferência junto à criança e estimular a preocupação com o leitor. Ou seja, é preciso garantir uma comunicação escrita eficiente. Neste sentido, as produções das crianças que ganharão maior visibilidade, que serão expostas, divulgadas, devem passar por uma revisão mais trabalhosa, não apenas no que diz respeito à ortografia, mas também à apresentação de modo geral. Limpeza, formato, distribuição do texto, ilustrações etc. Trata-se de uma atitude respeitosa com o leitor!

Esses procedimentos devem ser motivo de conversa e reflexão com a turma. As crianças devem sentir-se comprometidas e estimuladas a apresentarem seus escritos de modo caprichado, bem-cuidado; desen-

volvendo esse interesse, sem medo de errar. Diferente disso, o que deve ser bem entendido por todos é que para ser socializada, a escrita segue regras básicas que todos os alfabetizados devem conhecer, caso contrário, estarão em risco as condições mínimas de leitura.

- » Organização de duplas compensadas – momento proveitoso em que uma criança interfere, respeitosamente, no texto da outra, dando sugestões, fazendo correções.
- » Avaliação dos “erros” recorrentes na turma e proposição de atividades que instaurem dúvidas e detonem discussões, certamente levará às crianças as práticas de autocorreção de modo mais reflexivo.
- » Estabelecimento com as crianças de símbolos que passarão a ser utilizados para indicar o tipo de problema que há no texto, a fim de que elas possam rapidamente identificar, tentar resolver e aprimorar sua escrita. Esta é uma boa estratégia para a comunicação/devolução da leitura que o professor ou um colega fará das produções escritas.
- » Cuidado com a coesão e a coerência textual. Neste sentido, o professor sempre poderá estimular o enriquecimento do texto, a criação de melhores soluções para expressar o que se pretende, com o uso, por exemplo, dos conectivos adequados.
- » Atenção ao aspecto da pontuação como recurso de textualização, pois a aprendizagem da pontuação requer uma compreensão do fluxo do texto, uma preocupação de guiar o leitor aos sentidos propostos.

A escrita é uma forma de interação com o outro, por isso precisa ser permeada de sentido e desejo. Quem escreve precisa saber: para quem, o que e por que escreve. É dessa necessidade de escrever para o outro que nasce a importância de dominar as regras e as convenções, considerando que para o leitor é preciso um texto com correção ortográfica, coerência, coesão e uma boa aparência.

Objetivos gerais

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o ensino de Língua Portuguesa deverá organizar-se de modo que os alunos sejam capazes de:

- Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, tendo o domínio da palavra e a produção de textos – tanto orais como escritos – coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados.
- Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam.
- Conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado.
- Compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz.

- Valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, podendo recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos.
- Utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas etc.
- Valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, podendo expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário.
- Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandir as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica.
- Conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia.

Objetivos específicos

1º, 2º e 3º anos

- Expressar-se de maneira adequada, com coerência e controle das informações relevantes para o interlocutor.
- Utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos; expor sobre temas estudados.
- Participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar.
- Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário; saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo os propósitos e intenções do autor.
- Ler textos dos gêneros previstos para os anos, com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação.
- Ler textos dos gêneros previstos para o ano, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação.
- Produzir textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa.
- Escrever textos nos gêneros previstos, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica.

- Considerar a necessidade das várias versões que a produção do texto escrito requer, empenhando-se em produzi-las com a mediação do professor.
- Reescrever os textos com base em estudo prévio, fazendo uso das possibilidades que a língua oferece.
- Colocar em ação diferentes modalidades de leitura em função do texto e dos propósitos da leitura (ler para buscar uma informação, para se entreter, para compreender etc.).
- Coordenar a informação presente no texto com as informações oriundas das imagens que o ilustram (por exemplo, nos contos, nas histórias em quadinhos, em cartazes, em textos esportivos e nas notícias de jornal).

4º e 5º anos

- Utilizar a linguagem oral com eficácia, começando a adequá-la às intenções e situações comunicativas que requeiram o domínio de registros formais, o planejamento prévio do discurso, a coerência na defesa de pontos de vista, na apresentação de argumentos e na realização de acordos, quando necessários ou possíveis.
- Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita e conteúdos discriminatórios ou persuasivos, especialmente nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação.
- Recontar oralmente histórias conhecidas e relatos de acontecimentos mantendo o encadeamento dos fatos e sua sequência cronológica (ordem temporal dos fatos e tipo de relação existente entre eles), de maneira autônoma, adequando a linguagem ao tipo de comunicação na qual está inserido o “reconto”.
- Demonstrar compreensão de textos ouvidos por meio de resumo oral ou escrito, preservando as ideias principais.
- Utilizar a linguagem oral para expressar sentimentos, experiências e ideias, acolhendo, interpretando e considerando os das outras pessoas e respeitando os diferentes modos de falar.
- Utilizar procedimentos adequados à compreensão do texto, durante sua leitura, coordenando estratégias de decodificação com as de antecipação, inferência e verificação das informações a partir de pistas do próprio texto.
- Ler com autonomia textos dos variados gêneros previstos, ajustando a leitura a diferentes objetivos: por prazer de ler, para estudar, revisar, escrever, utilizando os procedimentos adequados a cada situação.
- Localizar informações em gráficos, tabelas, mapas etc.
- Examinar o uso de elementos paratextuais: boxes, gráficos, tabelas, infográficos.
- Descrever personagens e identificar o ponto de vista do narrador, reconhecendo suas funções na narrativa.
- Articular os episódios em sequência temporal e caracterizar o espaço onde ocorrem os eventos narrados.
- Escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras com ortografia regular, de irregulares mais frequentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases.

- Escrever textos com pontuação e ortografia convencional, atentando para as regularidades ortográficas e para o sistema de pontuação (segmentação de frases, diálogos etc.), utilizando o dicionário e outras fontes impressas para resolver dúvidas relacionadas às irregularidades. Produzir textos escritos coerentes, considerando as características próprias de cada gênero, utilizando recursos coesivos básicos (nexos e pontuação) e ajustando-os a objetivos e leitores determinados.
- Revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão e, com a mediação do professor, redigir as versões necessárias até considerá-los suficientemente bem-escritos para o momento.
- Reescrever os textos com base em estudo prévio, fazendo uso das possibilidades que a língua oferece.
- Rever textos próprios e alheios, buscando adequá-los sempre que necessário quanto aos aspectos de legibilidade, completude, uso de parágrafo e pontuação, além de preocupação com a correção ortográfica de vocábulos.
- Buscar e selecionar informações, reunindo material sobre um tema, decidindo que textos serão escolhidos e registrando por escrito aspectos importantes encontrados.
- Aprofundar e reorganizar o conhecimento, fazendo resumos com as ideias principais do texto lido e relacionando as informações lidas com o propósito estabelecido.
- Planejar o texto antes e enquanto está escrevendo.

Eixos norteadores

Os conteúdos estão organizados por eixos: linguagem oral; leitura; produção escrita; aspectos formais da língua escrita. Cada eixo apresenta conceitos básicos para a construção dos conhecimentos de Língua Portuguesa, devendo ser trabalhados nos anos iniciais a partir de exemplos e experimentação, para depois, nos anos seguintes, se formalizarem mais sistematicamente. Estes não são estanques, pois a construção do conhecimento é um processo longitudinal. O mesmo conteúdo pode aparecer em diferentes anos, pois demanda uma elaboração cada vez mais complexa por parte do aluno. Por outro lado, eles são cumulativos, exigem atenção e trabalho, independentemente do ano. Desta forma, o que não foi conquistado num determinado período precisa ser contemplado no planejamento seguinte.

1º eixo: linguagem oral

Aborda aspectos inerentes ao diálogo dos sujeitos com seus diferentes interlocutores nas relações cotidianas. É de fundamental importância respeitar a variedade linguística falada pela criança, expressão de sua cultura, de seu conhecimento de mundo, assim como proporcionar, na escola, o contato com outras variedades. A escola poderá representar para muitas crianças o único espaço onde se fala uma variedade mais culta da língua. Reitera-se que as crianças chegam à escola se comunicando em diferentes situações discursivas, em geral, competentes no uso que fazem da oralidade e com uma série de conhecimentos intuitivos da sua língua. O educador muito poderá contribuir se for capaz de ter uma escuta atenta à linguagem das crianças, se ajudar a ampliar sua competência comunicativa.

Coerência

Expressão adequada à situação.
Contaçõ de histórias curtas, parlandas.
Narraçõ de notícias.
Exposiçõ de temas estudados.
Declamaçõ de poesias.
Extraçõ de ideias principais de textos, filmes, imagens para exposiçõ oral e debates em grupos.

Sistema de referênci

Uso de pronomes para substituir nomes.

Estrutura oracional

Substituiçõ do uso de coordenativos (p. ex., e ou aí) por conectores de coordenaçõ e subordinaçõ (p. ex., entã, porque, mas, quando...).

Vocabulário

Especializaçõ do vocabulário com uso de palavras específicas:

Com marcadores de tempo, tais como hoje, ontem, amanhã, antes, depois etc.

Com marcadores de lugar, como, por exemplo, lá, aqui, longe, perto, em cima, embaixo etc.

Com especializaçõ crescente de vocabulário, em lugar de palavras de longo alcance, tais como: aí, coisa, legal etc.

Aspectos formais da língua oral

Emissõ de todos os fonemas da língua.

Expressõ que permite a comunicaçõ sem dificuldades.

2º eixo: leitura

Aborda o desenvolvimento das competências e habilidades de leitura durante o ano letivo com o objetivo de ultrapassar a simples apropriação do código escrito. É importante que a exigência do nível de leitura seja compatível ao ano de escolaridade do aluno.

Conteúdos em leitura

Construção da leitura

Compreensão do ato da leitura como interpretação e não mera decodificação.

Reconhecimento de diversos gêneros textuais, como carta, notícia, poesia, contos de fadas, listas, histórias de ficção etc.

Acesso a diversas estruturas semânticas e sintáticas de texto.

Leitura de textos impressos e escritos pelos alunos (manuscritos).

Fôlego de leitura

Leitura de um livro curto, que possa ser lido pela criança de uma só vez, com compreensão.

Leitura dirigida de livros em capítulos sem perda da compreensão do enredo.

Leitura individual de livros em capítulos em que cada um constitua uma unidade de ação – com autonomia e fora do ambiente escolar.

Leitura dirigida de livros em capítulos sem perda da compreensão do enredo, ampliando: extensão do texto, complexidade da trama, estrutura sintática e vocabulário.

Leitura individual, autorregulada, de livros em capítulos.

Leitura dirigida de livros em capítulos com compreensão do enredo marcado por complexidade da trama narrativa, da sintaxe ou do vocabulário.

2º eixo: leitura

Interpretação de textos

Leitura de textos que tenham uma dificuldade por vez, como: vocabulário desconhecido, extensão mais longa ou organização sintática um pouco complexa.

Compreensão das informações explícitas no texto.

Início do trabalho com informações implícitas, que se deduz facilmente.

Recuperação de informações implícitas ao texto.

Observação da caracterização dos personagens e da hierarquia dos eventos da narrativa.

Compreensão cada vez maior das pressuposições do texto.

Compreensão da multiplicidade de significação de certos aspectos do texto.

Início da consideração sobre os recursos de cada autor para ser compreendido pelo leitor.

Compreensão da distribuição dos eventos da narrativa.

Identificação da multiplicidade das significações implícitas da obra.

Fluência

Leitura recortada em constituintes sintáticos, de frases ou textos, com palavras conhecidas.

Leitura silenciosa com compreensão.

Passagem da leitura recortada em constituintes sintáticos para a leitura por orações, em textos de vocabulário conhecido.

Leitura dirigida pela compreensão sintático-semântica do texto.

3º eixo: produção escrita

Aborda o desenvolvimento das competências e habilidades de produção escrita durante o ano letivo com o objetivo de ampliar a expressão dos alunos, sua capacidade de revisão e organização do texto, fazendo uso adequado da língua. É importante que a exigência do nível de escrita seja compatível ao ano de escolaridade do aluno.

Conteúdos em produção escrita

Construção da escrita

Escrita de texto com sequência lógica, sem omissões de partes relevantes do enredo.

Desequilíbrio das hipóteses anteriores à alfabética.

Construção da hipótese alfabética

Escrita de diversos assuntos, podendo haver recorrências das hipóteses anteriores à alfabética.

Reconhecimento e utilização da escrita como expressão de significado, com produção de textos maiores que uma frase.

Coerência na escrita

Escrita de texto com sequência lógica, sem omissões de partes relevantes do enredo.

Conquista progressiva no que diz respeito à consideração das informações relevantes do ponto de vista do leitor, nas produções livres ou com propostas feitas pelo professor.

Escrita de texto com sequência lógica, sem omissão de partes relevantes do enredo, ainda que com algumas redundâncias do ponto de vista do leitor.

Escrita de texto com controle das informações relevantes ao leitor em produções livres ou com regras. Uso estilístico do detalhamento ou do enxugamento da narrativa, sem prejuízo das informações relevantes.

Mobilizar no estudante/escritor a indagação: O texto permite a compreensão do ponto de vista do leitor?

3º eixo: produção escrita

Estrutura oracional

Passagem do texto coordenativo (ex.: e, aí) ao uso de conectivos de coordenação e de subordinação que indiquem outras relações (ex.: então, porque etc.).

Enriquecimento do uso de conectivos de subordinação e de coordenação.

Texto em hierarquização, tendendo ao domínio da subordinação.

Aparecimento da estrutura da oração reduzida.

Início da especialização das relações entre conectores e tempos do indicativo e do subjuntivo.

Domínio maior do uso do narrador para indicar o tom dos diálogos e da movimentação em cena.

Texto econômico e hierarquizado, com uso de estruturas sintáticas marcadas por conectores de orações subordinadas e de orações reduzidas.

Uso fluente dos recursos direto e indireto, com escolha especializada de verbos e tempos verbais como: disse, falou, perguntou, questionou, berrou, sussurrou.

Sistema de referência

Início do uso de pronomes para substituir repetições excessivas de nomes próprios.

Especialização crescente do vocabulário de referência.

Observação do uso excessivo do pronome para não haver prejuízo na compreensão do leitor.

Aquisição de recursos que solucionem as repetições pronominais.

Uso fluente dos recursos de referência.

3º eixo: produção escrita

Marcação temporal

Coerência no uso dos tempos verbais.

Enriquecimento dos tempos narrativos do indicativo.

Especialização crescente dos marcadores temporais, ainda que usados para dividir o texto em parágrafos.

Uso fluente dos tempos da narrativa.

Enriquecimento e especialização dos conectores de tempo e sua articulação interna no texto.

Surgimento da correlação entre certos conectores e os tempos do subjuntivo.

Uso fluente dos tempos narrativos, com início de utilização do mais-que-perfeito no passado.

Vocabulário

Especialização do vocabulário com uso de palavras específicas:

com marcadores de tempo tais como: hoje, ontem, amanhã, antes, depois etc.

com marcadores de lugar tais como: lá, aqui, longe, perto, em cima, embaixo etc.

com especialização crescente de vocabulário, minimizando o uso de palavras de longo alcance, tais como: coisa, legal, aí etc.

Aprimoramento dos verbos para o narrador (disse, falou, contou, sussurrou, comentou, gritou...).

Construção de campos semânticos (p. ex., a palavra “príncipe” nos leva a: rei, rainha, castelo, dragão, princesa, espada...).

Articulação das especializações de vocabulários com reflexão sobre as classes de palavra em estudo.

4º eixo: Aspectos formais da língua escrita

Aborda o uso adequado dos aspectos inerentes à norma culta, sem desconsiderar o desenvolvimento gradativo das competências e habilidades de leitura e escrita durante os anos iniciais do Ensino Fundamental. É importante que a exigência destes aspectos seja compatível ao ano de escolaridade do aluno.

Conteúdos em aspectos formais da língua escrita

Letra

Leitura em letra bastão, imprensa e cursiva.

Escrita sem misturar letras (bastão, imprensa e cursiva).

Escrita com espaçamento claro entre os vocábulos formais.

Início da seleção do tipo de letra conforme situação de uso ou intenção do texto.

Uso seletivo dos diferentes tipos de letras conforme a finalidade da situação, inclusive como marca de uma significação.

Relação fonográfica e ortográfica

Conhecimento das regras de escrita que suportam generalizações (p. ex., s/ss, r/rr, g/gu, q/qu, dígrafos) e competência na autocorreção.

Investimento no acerto ortográfico (levantar dúvidas quanto à ortografia e procurar solucioná-las com auxílio de professores e adultos).

Desenvolvimento do uso do saber linguístico na fundamentação da ortografia de palavras.

Autocorreção de erros ortográficos indicados pelo professor.

Diminuição dos erros ortográficos.

Recurso e saberes linguísticos na fundamentação da ortografia das palavras, em situação de hesitação.

Evidência de memorização de palavras com escrita correta.

4º eixo: Aspectos formais da língua escrita

Pontuação

Reconhecimento, na leitura, da função do ponto-final.

Reconhecimento do sentido da pontuação expressiva, mesmo que não haja expressão na leitura em voz alta.

Uso, ainda que eventual, de pontuação, na escrita, para separar orações (ponto necessário) e dar expressão (principalmente com exclamação e interrogação).

Uso intencional, ainda que não permanente das pontuações: ponto lógico, vírgula lógica e enumerativa, dois-pontos e travessão em diálogo, pontuação expressiva.

Início do uso do parágrafo, ficando evidente por alguns indícios como: marcas formais, “pular” linha, uso de marcadores temporais etc.

Uso fluente das pontuações: ponto lógico, vírgulas obrigatórias, dois-pontos em diálogos e apostos, pontuação expressiva.

Compreensão de que um parágrafo tem um foco de significação.

Vocabulário formal

Delimitação apropriada (separação entre as palavras).

Uso de maiúsculas em nomes próprios e início de frases.

Separação correta de sílabas, expressa nas produções escritas, a serviço do texto.

Ordem alfabética

Reconhecimento do uso da ordem alfabética em dicionários e listas.

É importante ressaltar que o estudo da Língua Portuguesa deve basear-se em textos de autores conhecidos e dos próprios alunos, priorizando o ensino da leitura, da produção escrita, da sistematização e o aprofundamento dos conteúdos gramaticais.

Todo o trabalho com a gramática (adjetivo, substantivo, verbo, advérbio etc.) deve ser apresentado por meio de situações didáticas diversificadas e desafiadoras, de preferência, mediadas por diferentes materiais de consulta. Cada conteúdo deve ser revisitado com o objetivo de facilitar a compreensão gradativa. A preocupação fundamental deste ensino não deve ser com a memorização de nomenclaturas, mas com a apropriação da gramática em situações de uso. Dessa forma, o ensino da língua deve se afastar da enfadonha apresentação de regras.

Algumas considerações metodológicas para o trabalho em Língua Portuguesa

- Aprender a ler e a escrever diz respeito à formação cultural. As práticas de leitura e de escrita na escola devem relacionar-se ao cotidiano e também às diferentes áreas de conhecimento. É preciso que, desde cedo, a criança tenha contato com a produção de conhecimento historicamente acumulado, seja no âmbito científico ou artístico. O contato com literatura, cinema, música, teatro, museus, é direito da criança e deve estar previsto nas atividades escolares. As práticas de letramento acontecem quando livros, jornais, cartazes, panfletos, cartas, receitas, circulam pelo contexto da sala de aula, garantindo-se a experiência e observação de suas funções sociais. Tendo em vista essa concepção ampliada de leitura e de língua, Koch e Elias (2010, p. 11) esclarecem:

O sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície do textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior de evento comunicativo.

- A escrita não pode ser entendida como habilidade mecânica, e não requer treino! Em nossa sociedade a língua escrita é imprescindível para a realização de algumas tarefas, por conta disso o esforço será organizar o ensino de modo que a leitura e a escrita sejam necessárias para as crianças. Vygotsky (2000, p. 177) alertava que as práticas de escrita na escola devem ser algo relevante à vida: “Só

então poderemos estar certos de que se desenvolverá (a escrita) não como uma habilidade que se executa com as mãos e os dedos, mas como uma forma de linguagem realmente nova e complexa". Escrever um texto não é simplesmente transcrever a linguagem oral!

- Em relação ao cotidiano, pode-se dizer que a leitura e a escrita são práticas narrativas. Teberosky (1991, p. 144) nos fala a favor da "recuperação de uma pedagogia da transmissão oral para empreender a aprendizagem da língua escrita". Todo o trabalho desenvolvido com a leitura e a escrita está fortemente relacionado ao uso da fala e de outras formas de expressão (gestual, gráfica, plástica). A criança, que tem garantida a oportunidade de representar, se expressar, se comunicar, usando diferentes linguagens, terá mais facilidade para compreender o potencial da língua escrita como meio de expressão. Da mesma forma que aprendemos a falar, interagindo no mundo com as pessoas, aprendemos a ler e a escrever, lendo e escrevendo os diferentes textos que estão a nossa volta, interagindo com eles, produzindo sentidos.
- É oportuno lembrar que a competência de leitura que se tem é relativa, pois não se lê com a mesma desenvoltura todos os textos. O conhecimento prévio acerca do gênero, do conteúdo em questão é de fundamental importância. Não se pode esquecer também que objetivos diferentes demandam formas de ler diferentes. O leitor utiliza estratégias de leitura para alcançar um bom desempenho, a compreensão do que está lendo:

Seleção: detenção nos índices úteis no momento da leitura.

Antecipação: suposição do que está por vir, previsões a partir do reconhecimento do autor, do formato do texto, do gênero e do suporte.

Inferência: capacidade de dedução em relação ao que não está escrito, de ler nas entrelinhas, com base no conhecimento prévio e nas pistas que o autor vai dando.

Verificação: percepção se as estratégias foram eficientes ou não, ou seja, verificação da veracidade ou não das suas previsões e inferências.

- Para o aprimoramento da linguagem oral e escrita, o trabalho em grupo é uma forma de estimular a expansão das ideias de maneira elaborada e dinâmica. A troca de ideias entre os participantes favorece uma linguagem mais clara, variada, correta, na busca de se fazer entender. A partir do discurso, do debate e da troca de opiniões em sala de aula se organizam o pensamento, o conhecimento, as opiniões, tornando-se mais fácil a produção de um trabalho pessoal organizado e que, aos poucos, se aproxime do resultado – o conhecimento das regras da nossa língua.
- O acesso aos gêneros textuais/discursivos é prioridade no ensino da língua, no que diz respeito à leitura como também à escrita. Ou seja, é preciso que as crianças aprendam a produzir em diferentes gêneros, para isso é necessário garantir no planejamento situações de leitura e de escrita que favoreçam a reflexão em torno dessa diversidade:



Figura 2.11

Sobre os gêneros é preciso que se compreenda

- Existem estruturas textuais adequadas a atos comunicativos discursivos específicos. Por exemplo, quando se deseja escrever uma carta a um grande amigo contando sobre algum acontecimento se utiliza determinados recursos, bem diferentes dos quais seriam usados caso a intenção fosse escrever uma notícia sobre o mesmo acontecimento. Ou seja, para cada situação comunicativa, escolhem-se as formas com que se interagem. Essas escolhas, que decorrem de formações discursivas preexistentes, vão sendo delineadas a partir das experiências e interações que se vivenciam, constituindo o estilo de cada um, ou seja, o cabedal linguístico-discursivo.
- Ao se apropriar dos diferentes gêneros textuais, discursivos, compartilham-se formas de enunciar existentes, tornando-as originais e únicas a cada ato de enunciação.
- Mesmo acionando os conhecimentos prévios, nem sempre se é capaz de articular um texto em gênero específico, do qual se desconhece a natureza e/ou as especificidades. Isto vale para todos, inclusive, para o aluno, em sala de aula.

Gêneros indicados para o 1º ano

(SÃO PAULO, 2007)

Gêneros sugeridos para 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 sugeridos para estudo e aprofundamento em sequências didáticas/projetos	Bilhete recado, diagrama/explicação, legenda/comentário de notícia, conto de repetição, parlenda/regras de jogos de brincadeiras.

Gêneros indicados para o 2º ano

Gêneros sugeridos para 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 sugeridos para estudo e aprofundamento em sequências didáticas/projetos	Receita, verbete de curiosidades/explicação, manchete/notícia televisiva e radiofônica, conto tradicional, cantiga/regras de cirandas e brincadeiras cantadas.

Gêneros indicados para o 3º ano

Gêneros sugeridos para atividades permanentes ou ocasionais	Bilhete, carta/e-mail, receita, verbete de curiosidade, artigo de divulgação científica, manchete, entrevista, reportagem, fábula, lenda, literatura infantil, poema narrativo, cantiga tradicional, canção.
Gêneros sugeridos para estudo e aprofundamento em sequências didáticas/projetos	Regras de jogos, verbete de enciclopédia infantil/explicação, notícia/comentário de notícias, conto tradicional, poema para crianças.

Gêneros indicados para o 4º ano

Gêneros sugeridos para 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 infantojuvenil, poema, canções.
Gêneros sugeridos para estudo e aprofundamento em sequências didáticas/projetos	Carta, e-mail/relato de experiências vividas, verbete de enciclopédia infantil/ exposição oral, entrevista, fábula, poema narrativo.

Gêneros indicados para o 5º ano

Gêneros sugeridos para atividades permanentes ou ocasionais	Regras de jogo, carta, e-mail, verbete de enciclopédia, verbete de enciclopédia virtual, reportagem, entrevista, fábula, conto tradicional, literatura infantojuvenil, cordel, canção, biografia.
Gêneros sugeridos para estudo e aprofundamento em sequências didáticas/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.

- Quando alguém produz um texto, o faz – ou deveria fazê-lo – pensando em seu possível leitor, ou seja, escreve adequando-se àquela situação interlocutiva. O esquema a seguir pode contribuir com a compreensão desta relação.

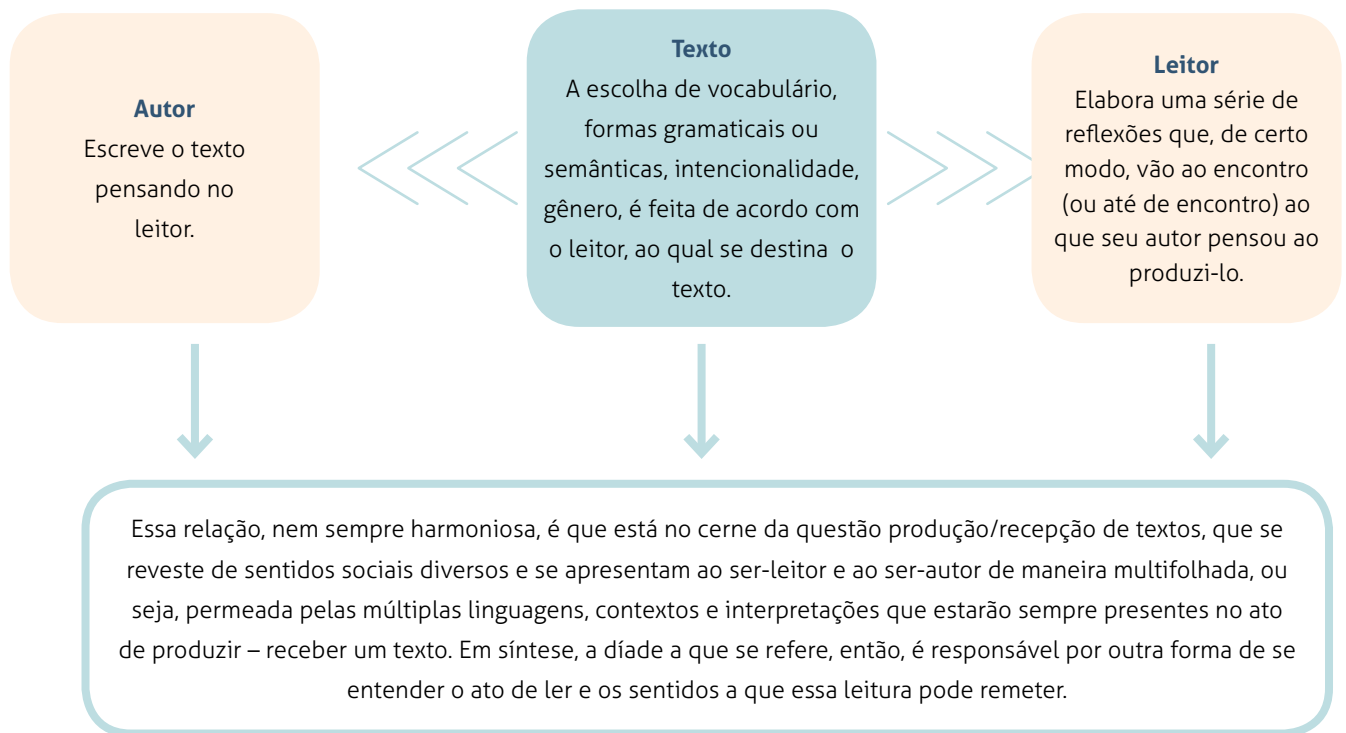


Figura 2.12

- Ter acesso às diferentes mídias é tão importante para a linguagem oral como a leitura de diferentes textos para o aprimoramento do uso da Língua Portuguesa. O trabalho de leitura conduz o aluno à reflexão das regras gramaticais por meio da comparação de textos diversificados. O aluno pode localizar, pensar e atuar sobre os aspectos gramaticais dos textos, observando como diferentes autores os utilizam. Dessa forma, com seus professores, pode construir os conceitos gramaticais a partir da compreensão de seu uso e não da repetição de exercícios sem significado.
- O ensino das regras gramaticais só se justifica quando for capaz de fazer o aluno refletir sobre a Língua Portuguesa para ampliar sua competência textual. Assim, ele buscará ampliar de maneira mais consciente a sua capacidade de uso, cada vez mais adequado, da linguagem oral e escrita. Para isso acontecer, é preciso que as regras possam ser observadas dentro do seu uso real, dentro de uma enunciação. O ensino da Língua Portuguesa deve partir sempre da leitura e da produção escrita do aluno, para depois se realizar uma reflexão sobre a gramática. Esta reflexão deve resultar numa nova produção cada vez mais elaborada, visando ao aprimoramento do uso da língua. É dessa forma, comprometido com as situações comunicativas reais, que o ensino formal da língua se torna significativo.
- É importante não perder de vista: o eixo fundamental para aprender sobre leitura e escrita será sempre o texto. As competências necessárias para se fazer um cálculo, uma ilustração, uma experiência acerca do efeito estufa, por exemplo, serão diferentes; mas as habilidades e competências que se requer, especialmente quando se é principiante, para ler e escrever um texto de Ciências, História, Geografia, Literatura não são tão diferentes assim; os desafios é que serão graduados em função da idade, do ano de escolaridade, do grupo etc.
- Oferecer às crianças o máximo de situações para produzir e interpretar escritas parece o primeiro passo se a intenção é formar leitores e escritores, tendo como princípio o respeito às tais tentativas. Para isso, será preciso pôr em discussão certa espontaneidade que, muitas vezes, se apresenta em diferentes práticas pedagógicas. Não basta dizer: “Crianças, escrevam!” O educador precisa assumir a responsabilidade de intervir neste processo, de planejar cuidadosamente as atividades propostas, de pensar num caminho metodológico que possibilite alcançar os objetivos pretendidos. É preciso a contextualização ao se propor uma atividade, ou seja, as crianças devem estar embaladas, afetadas, mobilizadas por alguma questão que represente um bom motivo para a escrita, senão não se avançará em direção diferente das antigas redações escolares. Alguma criança poderá ter uma questão motivadora própria, mas, em geral, na escola, a contextualização é construída coletivamente, e implica-se, então, a intenção/habilidade do educador para colocar uma questão no centro, como algo comum, compartilhado, que congrega os leitores, os escritores e os alunos.
- O professor deverá ter cuidado com a estrutura textual, pois as ideias precisam ser claras e coerentes. Portanto, alguns aspectos como estruturação dos

parágrafos, pontuação, coesão e ortografia devem ser tratados. Diferentes intencionalidades requerem também diferentes gêneros textuais que, por sua vez, demandam estruturações, organizações distintas. Assegurando tal conhecimento, a escola estará contribuindo para que o aluno assuma, mesmo que parcialmente, o processo de revisão e editoração dos textos produzidos. Assim, estará apto para perceber possíveis falhas, desvios na norma padrão, situações de truncamento que dificultam a compreensão do que se pretende dizer/expressar, aumentando sua competência de usuário da língua, desenvolvendo suas habilidades de leitura e escrita.

Sobre o ensino de uma língua estrangeira

O desafio do ensino da língua estrangeira passa pela devida compreensão de que não basta o professor saber a língua para ensiná-la bem, mas que seja capaz de inserir o ensino no contexto de todas as reflexões relativas à aprendizagem da Língua Portuguesa. Nesse sentido, é preciso que reconheça o conhecimento, linguístico e de mundo, que o aluno traz ao chegar à escola, pois é isso que o ajudará a aprender a nova língua em estudo.

É importante que o docente priorize no ensino da língua textos e palavras nos quais as crianças percebam significação; desenvolva atividades relacionadas ao projeto com o qual a turma esteja envolvida. Para este desafio, uma ênfase na apresentação das regras gramaticais e com os exercícios repetitivos e mecânicos pouco contribuirá para a criança ganhar habilidade discursiva no uso da língua estrangeira.



Figura 2.13: Sesc em Roraima

Deverão ser orientações fundamentais: ressignificar a noção de erro; respeitar as variedades linguísticas; valorizar as hipóteses das crianças convidando-as a imaginar, criar, supor, propor; disponibilizar meios e ferramentas para que possam buscar respostas necessárias; centrar o ensino na individualidade, no interesse do grupo em questão e cuidar para oferecer estímulos e motivações para o estudo.

Comparar o uso da língua estrangeira dos países que a escolhem como oficial favorecerá trabalhos de pesquisa interessantes para integrar o ensino da língua às

demais áreas de conhecimento, como a Geografia, a História, as Artes, trazendo para a sala de aula a possibilidade de uma formação mais intercultural, na medida em que se favorece a tomada de consciência sobre a pluralidade cultural no mundo. Assim, a aprendizagem de outra língua poderá envolver o conhecimento/reconhecimento de outra cultura. Pode-se perceber a função social da língua estrangeira, seu papel formador, na medida em que esse aprendizado favorecer o acesso aos bens culturais da humanidade.

Serão bem-vindos os desafios à curiosidade e à inteligência, sempre ligados às palavras simples e também às expressões corriqueiras da língua estrangeira, tantas vezes incorporadas à nossa língua, o que poderá ajudar as crianças a associarem os termos que vão aprendendo na sua vida. Informações transmitidas em anúncios, comerciais, jogos, eletrônicos, programas de computador podem ser muito mais sugestivas do que muitas páginas de livros. Nos anos iniciais, essa aprendizagem terá um nível de complexidade e abrangência menores, assim como menor sistematização, no que diz respeito à escrita/leitura e oralidade. Em síntese, pode-se dizer que no ensino da língua estrangeira deve-se:

- Introduzir a prática de funções comunicativas, vocabulário, estruturas básicas da linguagem e pronúncia por meio de atividades orais e escritas, jogos e demais atividades que motivem os alunos, como as que se relacionam ao projeto desenvolvido pelo grupo.

- Enfatizar habilidades práticas e funcionais relevantes às necessidades do dia a dia, tendo sempre como estratégia didática a oralidade e a familiarização com a língua estudada.
- Estabelecer vínculos com a realidade, promovendo a sensibilidade, a criatividade, o apreço pelo idioma e o reconhecimento da pluralidade cultural à qual se relaciona.

É importante que o professor (re)conheça a singularidade do grupo para que a aprendizagem de uma língua estrangeira possa ser contextualizada e valorize seus conhecimentos prévios. Mesmo considerando pesquisas favoráveis ao ensino de uma língua estrangeira e a ausência de obrigatoriedade nos anos iniciais, é necessária avaliação da escola quanto à pertinência do início deste trabalho no 1º ano. Sugerimos a inserção deste trabalho a partir do 4º e 5º anos, quando a criança tem consolidada a alfabetização em sua língua materna. Esta decisão exige o diálogo constante com as famílias em favor de uma prática pedagógica que amplie os conhecimentos do aluno e favoreça seu contato com o universo cultural de outro país.



MATEMÁTICA



Figura 2.14: Sesc em Santa Catarina

*Essas coisas que parece não terem beleza nenhuma
– é simplesmente porque não houve nunca
quem lhes desse ao menos um segundo olhar.*

QUINTANA, 1989

Um olhar sobre a história da Matemática revela a construção desse saber como resposta a perguntas de diferentes origens e contextos, motivada por problemas de ordem prática (divisão de terras, cálculo de créditos), por problemas vinculados a outras ciências (Física, Astronomia), bem como relacionados às investigações internas à Matemática. O saber matemático, construído ao longo da história da humanidade, está em constante evolução. Portanto, não se trata de um saber pronto, acabado e muito menos desconectado da realidade. É um saber cada vez mais acionado, pois somos requisitados, a todo instante, a resolver situações novas, desafiadoras, para solução de problemas rotineiros ou não.

Nesta perspectiva, pode-se dizer que a Matemática é também uma ciência que é continuamente construída pelo homem porque o mundo presente/futuro exige que os indivíduos saibam comunicar-se matematicamente, resolver problemas, utilizar várias estratégias, argumentar, encontrar soluções, buscar informações etc. Portanto, é cada vez maior a necessidade de saber Matemática com habilidade para usá-la numa socieda-

de em constante mudança e cheia de complexidades. Para início de reflexão, uma crônica... (veja na página seguinte).

Pode-se destacar, ao considerar as provocações feitas na crônica, o fato de as práticas escolares tradicionais não desafiarem os alunos adequadamente para as necessidades que se impõem. Isso porque, subjacente ao que comumente se propõe, há uma desvinculação entre o que os alunos vivenciam no seu dia a dia e o que lhes é proposto pela escola. Deparamo-nos com um espaço que insiste em fazer o estudante se adaptar ao que é institucionalizado, não considerando o conhecimento que traz, nem se preocupando com suas efetivas aprendizagens e seus interesses.

O professor, como faz o tio de Amanda, poderia compartilhar o saber matemático com os alunos, estimulando-os a raciocinar de forma mais independente e criando um ambiente em que eles queiram fazer matemática. Estaria assim, com certeza, propiciando aos alunos uma aprendizagem mais prazerosa e significativa, que contribuísse para sua formação social. Isso só é possível quando o trabalho é orientado no sentido de estabelecer a relação aluno/realidade social e possibilita a articulação efetiva desta disciplina com o cotidiano e as demais áreas do conhecimento. Para tanto, é essencial que professores e estudantes reflitam criticamente sobre o conhecimento que trazem para a escola.

E na escola...

Sentado na areia da praia, Oswaldo pensava como explicar para sua sobrinha de sete anos, Amanda, que a Rua 14 do loteamento não ficava perto da Rua 13. Esse loteamento dividia a praia em lado par e lado ímpar e, para se ir da Rua 14 até a Rua 13, era necessário caminhar por todas as travessas ímpares e somente depois chegar da Rua 2 até a Rua 14. Lembrou-se com que interesse Amanda descobrira que era possível imaginar a distância em metros de uma casa número 1.210 até outra, na mesma rua, mas de número 790 e como se encantara em fazer de sua própria mão um instrumento de medida. Animado pela curiosidade da sobrinha, do palmo foi ao passo e, da explicação sobre metros, chegou ao conceito de quilômetros.

Em outra manhã, entre risos e charadas, ensinou-lhe que num pequeno passeio até a padaria era possível descobrir retângulos e quadrados, círculos e triângulos que a própria natureza não cansava de desenhá-los nas árvores e nas flores. Mostrou como até mesmo na casa inacabada da rua não era complicado descobrir que lá estavam todas as figuras geométricas que a professora explicara em aula. Na padaria, ensinou Amanda que a Matemática está presente nos custos das compras que se deseja e se faz essencial no troco que se recebe. Com anedotas e charadas, ensinou que a Matemática da escola vem sempre para a rua e para a praia, pois sem ela não se pode calcular e medir, e é bem mais difícil brincar de comparar, classificar, ordenar, aplicar. Mostrou que a Matemática não pode ser confundida com números, ainda que estes estejam para ela quase de igual maneira que as palavras estão para as frases, e destacou que, para entender a Matemática da escola, é sempre melhor se começar de um problema a ser resolvido e avançar aos poucos sempre usando a argumentação e a discussão para ordenar as ideias.

Com a bonita curiosidade de Amanda, pensou e com ela dividiu pensamentos sobre como a Matemática era usada nos tempos das cavernas e de que maneira sem ela seria impossível se chegar às pirâmides, que aprendera em aulas de História. Passaram aquela tarde inteira de chuarada forte em meio a livros, revistas, jornais, brincando de achar a Matemática na moda e no futebol, na Geografia e nas Ciências, na Astronomia e nas flores do jardim. Dias depois, mostrou como a Matemática é importante na cozinha e que uma cozinheira, mesmo que não saiba ler e pense que não saiba fazer contas, usa e abusa da Matemática quando espalha o sal pela comida e quando mede o açúcar para o doce da sobremesa.

(continuação)

Ficou pensando que as férias foram gostosas mesmo com dias sem sol e que, sem que a sobrinha imaginasse, se falou da Matemática o tempo inteiro, ainda que o nome da matéria poucas vezes fosse falado. Ficou com algum receio de se, com o fim das férias, Amanda não teria que voltar para a escola e aprender uma sequência de conteúdos mortos, com quase veneração pelas equações sagradas e, dessa forma, distante da atividade viva, de momentos em que tio e sobrinha curtiram a matemática com saber e com sabor, com inteligência e com entusiasmo (SELBACH, 2010, p. 11-13).

O desafio é a Matemática escolar estar comprometida com a construção e a apropriação de conhecimento pelo aluno, que terá mais facilidade para compreender e transformar sua realidade.

As ideias que têm influenciado o ensino da Matemática, e as reformas que ocorrem mundialmente destacam a resolução de problemas como proposta fundamental. É neste contexto que as operações deverão aparecer e se articular. Ou seja, não é suficiente, nem adequado, um trabalho das técnicas operatórias descontextualizado, um trabalho de puro treino. Quem não resolveu listas intermináveis de “arme e efetue”? Durante muito tempo o trabalho nos anos iniciais reduziu-se a este tipo de procedimento, o que minimizou a possibilidade de trabalho com os demais eixos de conteúdos: espaço e forma (geometria), grandezas e medidas, tratamento da informação.

Desta maneira, como se lê na crônica, a matemática, que está no loteamento que dividia a praia em lado par e lado ímpar, nas formas da natureza, nas compras na padaria, nas receitas da cozinha, deixa de ser viva

para se transformar num conjunto de regras e definições prontas. Os alunos observam os conceitos, depois praticam por meio de inúmeras tarefas e são avaliados de forma objetiva com exercícios semelhantes. O estudante percebe a Matemática como um conhecimento pronto e acabado, porque as aulas apenas oferecem atividades estáticas, em que só alguns podem ou têm capacidade para aprender.

A sala de aula pode ser diferente, um ambiente mais dinâmico que propicie discussão e argumentação sobre problemas e conceitos matemáticos. Assim como a escola deve favorecer práticas de letramento, também deve ser rica em estímulos e desafios matemáticos, ou seja, promover um ambiente “matematizador”, no qual as hipóteses das crianças sejam bem-vindas. Sobre esta questão, é importante compreender: assim como as crianças constroem hipóteses com relação à escrita, constroem, sobre o sistema de numeração decimal, o espaço, as formas que as rodeiam, a escrita numérica – é bastante comum, por exemplo, que escrevam para 210, a forma não convencional: 20010.



Figura 2.15: Sesc em Pernambuco

Muitas situações-problema podem ser resolvidas com estratégias pessoais, formuladas e reformuladas a partir das hipóteses trazidas, discutidas, validadas ou não pelo grupo; e aos poucos se aproximam do que é convenção e regularidade. Para isso, é necessário que as atividades propostas estimulem os alunos a pensarem, argumentarem e apresentarem suas soluções. Acredita-se que trabalhar nesta perspectiva seja ponto de partida para se desfazer os “medos” dos alunos com relação à Matemática, possibilitando uma aprendizagem mais prazerosa e significativa. Nas palavras de Block e Dávila (1993, p. 24):

Se a matemática é uma coleção de relações formais e estabelecidas, não há lugar para discutir [...]. Mas se a matemática são também as ideias e produções dos alunos, geradas a partir de um problema, então pode haver lugar para o debate e a demonstração. Nesse debate, nas tentativas de provar ou refutar, os alunos aprendem a explicitar suas ideias, socializam-nas e se formam, pouco a pouco, na arte de demonstrar.

Podemos dizer que o ensino da Matemática tem como finalidade provocar o aluno a aprender a pensar, a agir, a pesquisar e a buscar estratégias de soluções, percebendo-se capaz de produzir conhecimento, e com possibilidades de intervir na sociedade em que vive.

Sobre um ambiente matematizador

É preciso não descuidar da função social da Matemática e explorá-la como aparece na vida, desconstruindo a ideia de que o estudo de Matemática é tratar de numerais, exclusivamente. Os estudantes devem ser estimulados ao reconhecimento de certa funcionalidade, levantando hipóteses, atentando para notícias de jornal com informações numéricas relevantes, pesquisando no dia a dia etc.

Aproximar as crianças do nosso sistema de numeração decimal por meio de atividades que favorecem a observação de suas regularidades deve fazer parte da rotina. Como exemplos, deve-se observar que todos os números são escritos com algarismos de 0 a 9; perce-

ber que quanto mais algarismos maior será o número e contar de 10 em 10 sempre terminará com 0 etc. A reflexão acerca da leitura e da escrita de numerais, o contato com alguns símbolos, unidades de medida, representações gráficas, são conteúdos que devem ser contextualizados num ambiente matematizador.

Terão destaque, na ação pedagógica, as atividades que envolvam jogos e situações-problema, incentivando as crianças a utilizarem estratégias próprias para a solução de problemas e socializá-las dos seus diferentes “jeitos”. É importante que o professor provoque a discussão: A estratégia é boa ou não? Por quê? É econômica? Podemos validá-la?

Empenhados na construção deste ambiente desafiador, será bem-vindo buscar as fronteiras com outras áreas de conhecimento. Alguns livros de Literatura são boas contribuições. *Os problemas da família Gorgonzola* e *Uma história com mil macacos*, por exemplo, são um convite e tanto para que os estudantes comecem a elaborar e registrar suas estratégias de cálculos pessoais. Os textos dos problemas, bem-humorados, em linguagem irreverente, devem ser primeiro apreciados como literatura e, depois, explorados como desafios matemáticos.

Nas situações-problema propostas às crianças sempre há aquelas que apresentam um campo numérico menor e podem mobilizá-las, mesmo numa primeira leitura, a

resolver utilizando o cálculo mental. No momento de expressarem as formas particulares de cálculo, contagens de um a um ou representação gráfica de toda a situação do enunciado podem aparecer como recursos importantes para chegarem à resolução. Para algumas crianças, os desenhos são facilmente substituídos por numerais. As fórmulas particulares de cálculo devem ser estimuladas, socializadas e discutidas na medida em que as situações-problema são apresentadas e em diferentes contextos.

As crianças estão em contato, desde cedo, com diferentes situações em que adicionam, subtraem, multiplicam e fazem divisões. Mesmo quando se considera que ainda não é o momento de sistematizar determinados conceitos, é importante propor situações que envolvam tais operações, estimulando a busca de soluções a partir de estratégias pessoais. Dependendo da faixa etária, a apresentação dos algoritmos formais nem sempre é a melhor mediação pedagógica. Com as crianças menores, o objetivo é favorecer a agilidade para operarem mentalmente, utilizando as regularidades do sistema de numeração, especialmente quando se trata de um campo numérico mais amplo.

Objetivos gerais

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997e), o ensino da Matemática deverá organizar-se de modo que os alunos sejam capazes de:

- Identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo à sua volta e perceber o caráter de jogo intelectual, característico da Matemática, como aspecto que estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas.
- Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos do ponto de vista do conhecimento e estabelecer o maior número possível de relações entre eles, utilizando para isso o conhecimento matemático (aritmético, geométrico, métrico, algébrico, estatístico, combinatório, probabilístico); selecionar, organizar e produzir informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las criticamente.
- Resolver situações-problema, sabendo validar estratégias e resultados, desenvolvendo formas de raciocínio e processos, como dedução, indução, intuição, analogia, estimativa, utilizando conceitos e procedimentos matemáticos, bem como instrumentos tecnológicos disponíveis.
- Comunicar-se matematicamente, ou seja, descrever, representar e apresentar resultados com precisão e argumentar sobre suas conjecturas, fazendo uso da linguagem oral, estabelecendo relações entre ela e diferentes representações matemáticas.
- Estabelecer conexões entre temas matemáticos de diferentes campos e entre esses temas e conhecimentos de outras áreas curriculares.
- Sentir-se seguro da própria capacidade de construir conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.
- Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente na busca de soluções para problemas propostos, identificando aspectos consensuais ou não na discussão de um assunto, respeitando e aprendendo com o modo de pensar dos colegas.

Objetivos específicos

1º, 2º e 3º anos

- Construir e ampliar o significado do número natural a partir de seus diferentes usos no contexto social, explorando situações-problema que envolvam contagens, medidas e códigos numéricos.
- Compreender as diversas utilizações do número, em sua vivência lúdica.
- Refletir sobre o entendimento de que as regras e/ou estratégias das brincadeiras coletivas (amarelinha, pegador, figurinhas, corda, bolinha de gude, cantigas de roda, jogos etc.) são princípios da contagem.
- Estabelecer relações de maior/menor entre os números.
- Interpretar e produzir escritas numéricas, levantando hipóteses sobre elas, com base na observação de regularidades, utilizando-se da linguagem oral, de registros informais e da linguagem matemática.
- Resolver situações-problema e construir, a partir delas, os significados das operações fundamentais, buscando reconhecer que uma mesma operação está relacionada a problemas diferentes e que um mesmo problema pode ser resolvido pelo uso de diferentes operações.
- Desenvolver procedimentos de cálculo-mental, escrito, exato, aproximado – pela observação de regularidades e de propriedades das operações e pela antecipação e verificação dos resultados.
- Utilizar a decomposição das escritas numéricas para a realização do cálculo mental exato e aproximado.
- Utilizar diferentes estratégias para quantificar elementos de uma coleção: contagem, pareamento, estimativa e correspondência de agrupamentos.
- Indicar o número que será obtido se duas coleções de objetos forem reunidas (situações-problema de “compor/juntar”).
- Contar em escalas ascendentes e descendentes de um em um, de dois em dois, de cinco em cinco, de dez em dez, etc., a partir de qualquer número dado.
- Compreender o sistema de numeração decimal.
- Utilizar estimativas para avaliar a adequação do resultado de uma adição e subtração.
- Resolver cálculos de adição e subtração, por meio de estratégias pessoais e algumas técnicas convencionais.
- Utilizar estimativas para avaliar a adequação de um resultado e uso de calculadora para desenvolvimento de estratégias de verificação e controle de cálculos.
- Utilizar sinais convencionais (+, -, x, :, =) na escrita das operações.
- Utilizar a decomposição das escritas numéricas para a realização de cálculos, que envolvem a adição e subtração.
- Analisar, interpretar e resolver situações-problema, compreendendo alguns dos significados da multiplicação e divisão.

- Analisar, interpretar e resolver situações-problema, compreendendo alguns dos significados da multiplicação e divisão, utilizando estratégias pessoais, sem uso de técnicas convencionais.
- Calcular resultados de multiplicação, por meio de estratégias pessoais.
- 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.
- Vivenciar as ideias de repartição e distribuição equitativa para chegar ao conceito de divisão, que também faz parte do campo multiplicativo.
- Refletir sobre a grandeza numérica, utilizando a calculadora como instrumento para produzir e analisar escritas.
- Estabelecer pontos de referência para situar-se, posicionar-se e deslocar-se no espaço, bem como para identificar relações de posições entre objetos no espaço; interpretar e fornecer instruções, usando terminologia adequada.
- Perceber semelhanças e diferenças entre objetos no espaço, identificando formas tridimensionais ou bidimensionais, em situações que envolvam descrições orais, construções e representações.
- Observar aspectos culturais envolvendo a Matemática com os objetos de arte e artistas, que a utilizaram em suas obras.
- Reconhecer grandezas mensuráveis, como comprimento, massa, capacidade, temperatura e elaborar estratégias pessoais de medida.
- Utilizar instrumentos de medida, usuais ou não, estimar resultados e expressá-los por meio de representações, não necessariamente convencionais.
- Participar de planejamento e de situações reais de uso do dinheiro, comprando, vendendo e trocando.
- Resolver situações-problema que envolvam a identificação do valor de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro.
- Experimentar trocas entre cédulas e moedas em razão de seus valores.
- Identificar dias da semana, meses, estabelecer relações sobre a noção de tempo, utilizando-se de fatos e fenômenos cíclicos, utilizando-se de relógios e calendários.
- Interpretar e explicar regularidades e respectivos padrões, levantando hipóteses e comprovando-as: utilizar-se de fichas para registro de números que aparecem no cotidiano, calculadoras, número da casa, idade, altura, peso, número de irmãos, situações de jogos, datas de aniversário etc.
- Identificar o uso de tabelas e gráficos para facilitar a leitura e a interpretação de informações, construindo formas pessoais de registro para comunicar informações coletadas.
- Interpretar e construir tabelas simples.

4º e 5º anos

- Ampliar o significado do número natural pelo seu uso em situações-problema e pelo reconhecimento de relações e regularidades.
- Compreender as regras do sistema de numeração decimal, para leitura e escrita, comparação, ordenação e arredondamento de números naturais de qualquer ordem de grandeza.
- Contar em escalas ascendentes e descendentes a partir de qualquer número natural dado.
- Ampliar procedimentos de cálculo-mental, escrito, exato, aproximado – pelo conhecimento de regularidades dos fatos fundamentais, de propriedades das operações e pela antecipação e verificação de resultados.
- Vivenciar processos de resolução de problemas, percebendo que para resolvê-los é preciso compreender, propor e executar um plano de solução, verificar e comunicar a resposta.
- Refletir sobre procedimentos de cálculo que levem à ampliação do significado do número e das operações, utilizando a calculadora como estratégia de verificação de resultados.
- Construir o significado de número racional e de suas representações (fracionária e decimal), a partir de seus diferentes usos no contexto social.
- Explorar diferentes significados das frações em situações-problema (parte-todo, quociente e razão).
- Ler e escrever números racionais, de uso frequente no cotidiano, representados na forma decimal ou fracionária.
- Resolver problemas, consolidando alguns significados das operações fundamentais e construindo novos, em situações que envolvam números naturais e racionais.
- Interpretar e produzir escritas numéricas considerando as regras do sistema de numeração decimal e estendendo-as para a representação dos números racionais na forma decimal.
- Comparar e ordenar números racionais de uso frequente, nas representações fracionárias e decimal.
- Escrever números racionais de uso frequente, nas representações fracionárias e decimal e localizar alguns deles na reta numérica.
- Identificar e produzir frações equivalentes, pela observação de representações gráficas e de regularidades nas escritas numéricas.
- Determinar o resultado da multiplicação de números de 0 a 9 por 6, 7, 8, 9, em situações-problema e identificar regularidades que permitam sua memorização.
- Identificar e utilizar regularidades para multiplicar ou dividir um número por 10, 100 e por 1.000.
- 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.

- Compreender as ideias do campo multiplicativo para aplicá-las no conceito de frações e operacioná-las em situações-problema com o domínio de estratégias do uso de calculadoras e computadores em conjunto com as habilidades necessárias, como o cálculo mental e a estimativa prévia dos resultados.
- Resolver adições, subtrações, multiplicações e divisões 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 calculadora.
- Explorar a ideia de probabilidade em situações-problema simples.
- Identificar características de acontecimentos previsíveis ou aleatórios a partir de situações-problema, utilizando recursos estatísticos e probabilísticos.
- Resolver problemas que envolvem o uso da porcentagem no contexto diário como 10%, 20%, 25%, 50%.
- Utilizar o sistema monetário brasileiro em situações-problema.
- Estabelecer pontos de referência para interpretar e representar a localização e movimentação das pessoas ou objetos, utilizando terminologia adequada para descrever posições.
- Identificar características das figuras geométricas, percebendo semelhanças e diferenças entre elas, por meio de composição e decomposição, simetrias, ampliações e reduções.
- Fazer desenhos, mapas e maquetes, reconhecer e desenhar o caminho/trajetória de casa até a escola e outros lugares.
- Desenvolver habilidades para manipular e utilizar materiais de medida (régua, esquadro, compasso, centímetro, trena etc.) e geoplanos, tangrans, espelhos, pentaminós etc. para entender o ambiente e espaço onde vivemos.
- Representar resultados de medições, utilizando a terminologia convencional para as unidades mais usuais dos sistemas de medida, comparar com estimativas prévias e estabelecer relações entre as diferentes unidades de medida.
- Construir o significado de medidas a partir de situações-problema que expressem seu uso no contexto social e em outras áreas do conhecimento e possibilitem a comparação de grandezas de mesma natureza.
- Utilizar procedimentos e instrumentos de medida usuais ou não, selecionando o mais adequado em função da situação-problema e do grau de precisão do resultado.
- Vivenciar atividades de experimentação e estabelecer relações de regularidades utilizando medidas de comprimento, superfícies, capacidade, temperatura, massa, sistema monetário e outras grandezas e relacionar estas grandezas e medidas com o conceito de frações e números decimais.
- Recolher dados e informações, elaborando formas para organizá-los e expressá-los.

- Interpretar dados apresentados sob forma de tabelas e gráficos, valorizando essa linguagem como forma de comunicação.
- Utilizar diferentes registros gráficos – desenhos, esquemas, escritas numéricas – como recursos para expressar ideias, descobrir formas de resolução e comunicar estratégias e resultados.
- Construir tabelas simples, de dupla entrada, gráficos de colunas, barras e linhas de setor para apresentar dados obtidos e/ou coletados.

Eixos norteadores

Os eixos devem ser tratados de forma integrada e trabalhados em diferentes situações. Ao trabalhar noções geométricas pode-se explorar a aprendizagem de número, operações e medidas. Os conteúdos devem ser apresentados e sempre revistos em um grau crescente de complexidade.

Estabelecemos quatro eixos de estudo: Número e Operações, Geometria: espaço e forma, Grandezas e Medidas e Tratamento da Informação. Ao longo do Ensino Fundamental, os alunos estarão construindo esses conceitos.

Esse processo de construção acontecerá em duas etapas, relatadas a seguir.

1ª etapa: exploração

Por meio de atividades exploratórias e intuitivas, em que o aluno busca soluções e o professor possibilita as condições necessárias para alimentar esse processo, sempre tendo em vista os objetivos que se propõe atingir. É importante também que o professor estimule os alunos a desenvolver atitudes de organização, investigação e perseverança; diante do que produzem, adquiram uma postura que os leve a justificar e validar suas respostas, observando que situações de erro são comuns e que a partir delas também se pode aprender. Nesta etapa, o aluno utiliza o conhecimento que já possui, ainda que este seja intuitivo, não estruturado.

A interação com os colegas durante as atividades e as discussões em grupo favorece essa etapa. O professor deve também, por meio de questionamentos, levar o aluno a organizar os pensamentos que possui, chegando assim à percepção do conceito.

Esse processo não deve ser acelerado artificialmente, pois ele ocorre durante todo o Ensino Fundamental e em diferentes momentos para cada aluno. O professor precisa incentivar a capacidade dos alunos propiciando situações adequadas para seu desenvolvimento, estabelecendo o tempo oportuno para que a aprendizagem aconteça, com a consciência de que todos são capazes de aprender.

2ª etapa: construção de conceitos

Ampliando e aprofundando os conceitos desenvolvidos no momento anterior, e o professor fornecerá, de forma mais sistematizada, as informações que o aluno não tem condições de obter sozinho. O aluno aperfeiçoa procedimentos conhecidos, constrói novos, é levado a compreender enunciados, terminologias técnicas e convencionais sem, no entanto, deixar de valorizar e estimular suas hipóteses e estratégias pessoais.

Nesta etapa, os conceitos construídos são organizados; inicia-se a abordagem de “convenções” matemáticas, com o objetivo de fazer a ponte entre o conhecimento construído e o institucionalizado.

É preciso estar atento no sentido de oferecer sempre ao aluno, que ainda não terminou de construir algum conceito trabalhado na etapa anterior, a oportunidade de concluir esse aprendizado, seja qual for a série que estiver cursando.

A confrontação e a discussão em classe, pelos alunos, de ideias e resultados de exercícios ou de atividades realizadas em grupo, é um procedimento muito mais rico, do que a simples correção que padroniza uma única resposta ou procedimento. Nesse momento, ele necessita de atividades e experiências em que possa aplicar os conhecimentos constituídos.

Na prática, os jogos utilizam conhecimentos que o aluno possui, ainda que esses conhecimentos não estejam estruturados. Por meio de questionamentos, desencadeados pelo professor, o aluno organiza esses conhecimentos, percebendo as ideias e paralelamente a isso, constrói técnicas (procedimentos) operatórios e de registro organizado.

Os conteúdos devem ser tratados de forma integrada e trabalhados em diferentes situações. Por exemplo, ao trabalhar noções geométricas estamos também explorando a aprendizagem de número, operações e medidas. Deve-se também despertar a curiosidade da criança no sentido de perceber semelhanças e diferenças e identificar regularidades.

1º eixo: Números e operações

Um bom começo de trabalho é considerar que a indagação: “Para que servem os números?” faz parte do universo de inquietações infantis, antes mesmo de ingressarem na escola. Comumente utilizam de sua variedade (cardinal, ordinal...), em diferentes situações, porque são expressões de sua vida social; estão nas placas das casas, no calendário, na agenda escolar, nas placas dos carros, na fita métrica. São necessários para os telefonemas, para a ordenação de algumas brincadeiras, para as contagens, para os cálculos etc.

As operações devem ser propostas a partir da resolução de problemas – recurso fundamental para o trabalho com os demais eixos – que, por sua vez, também devem ser propostos em um contexto. Por exemplo, os problemas aditivos e subtrativos fazem parte da mesma área conceitual – do campo aditivo. A multiplicação e a divisão fazem parte de outra – do campo multiplicativo.⁷ Observa-se que se amplia a compreensão das ideias das operações de forma mais efetiva quando se oferece aos alunos a possibilidade de explorar essas relações – presentes nos pares de operações – quando se propõe conjuntos de problemas em que essas relações estejam aparentes ou que o professor possa chamar a atenção para elas.

O quadro que se segue (SÃO PAULO, 2007) é inspirado nas ideias do estudioso Gerard Vérnaud e parece bastante esclarecedor quanto às relações existentes

⁷ Contribuição a partir das pesquisas de Gerard Vérnaud, segundo as Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – Ciclo 1 – Prefeitura do Município de São Paulo, 2007.

Operação aritmética	Conceito
Adição	Juntar e acrescentar
Subtração	Retirar, comparar e completar
Multiplicação	Adição de parcelas iguais, número de elementos em um arranjo retangular,* combinação
Divisão	Repartição e medidas

Quadro 2.1: Conceitos e operações aos quais eles se relacionam.

entre os pares de operação, o que sugere ao professor propor desafios para que o estudante possa percebê-las, e não fragmente problemas que são da mesma área conceitual, fazendo uma abordagem, às vezes, quase temática e artificial – em enunciados do tipo “resolva problemas de adição”, “resolva problemas de multiplicação”; muitas vezes, o estudante não

* Arranjo retangular é a ideia que se refere a encontrar o total em situações, espaços que tenham uma arrumação parecida com um retângulo, cadeiras de um auditório, caixas de refrigerante, caixa de doces. O objetivo é que o estudante perceba que 4×5 e 5×4 dão o mesmo resultado, entretanto a operação que representa depende do ponto de vista que observo – considero: ou 4 filas com 5 cadeiras ou 5 filas com 4 cadeiras.

Campo aditivo – adição e subtração	Campo multiplicativo – multiplicação e divisão
Problemas de combinação: associados à ideia de combinar estados para obter outro estado (juntar, tirar).	Problemas envolvendo razão: associados à ideia de comparação entre razões.
Problemas de transformação: associados à ideia de alterar um estado inicial (acrescentar, diminuir).	Problemas de multiplicação comparativa: dobro, triplo, metade.
Problemas de comparação: associados à ideia de comparar quantidades ou medidas.	Problemas associados ao produto de medidas.*
Problemas associados à composição de transformações (positivas e negativas).	Problemas associados à ideia de análise combinatória.**

Quadro 2.2: Campo aditivo e campo multiplicativo

precisa mais do que fazer a conta. E a ideia de resolver o problema não se terá perdido? Escolher a forma e a operação matemática a ser feita, a partir da relação/ interpretação das informações disponíveis, é propriamente o que o aluno precisa aprender a fazer. É preciso atentar para a necessidade de serem diversificadas as situações-problema a fim de que o estudante pense

sobre um determinado conceito a partir de diferentes perspectivas. Um desafio rico nesse sentido é propor que a própria turma elabore situações-problema para serem resolvidas entre os colegas.

* Atenção para os conceitos de divisão aí em questão: Repartição e Medida. A ideia é uma quantidade, ou unidade de medida, que cabe na outra. Por exemplo, quando se pergunta quantos doces de R\$ 2,00 pode-se comprar com 10 reais, temos como resposta 5, ou seja, cabem 5 dois no 10. Quando se diz: tenho 2 sobrinhos e quero distribuir 10 reais para os dois, a resposta é que cada um vai ganhar 5 reais. Mas é preciso perceber que a natureza do quociente é diferente. No primeiro, o resultado 5 representa doces. No segundo, o resultado 5 representa reais. Assim, o primeiro trata da ideia

de medir quantos 2 cabem no 5. E no segundo exemplo, estamos distribuindo 10 reais. É natural que se pense também que em 10 cabem dois 5, porque 2 vezes 5 são 10.

** Já nos anos iniciais, os estudantes demonstram, por diferentes estratégias, que são capazes de compreender problemas que envolvem o raciocínio combinatório. O raciocínio combinatório envolve contagem, mas vai além da enumeração porque conta com base no raciocínio multiplicativo, fazendo combinações, arranjos e permutações.

1º eixo: Números e operações

Conteúdos em números

Reconhecimento de números naturais e racionais no dia a dia.

Utilização de diferentes estratégias para quantificar elementos de uma coleção, contagem, estimativa e correspondência de agrupamentos.

Comparar e ordenar coleções pela quantidade de elementos e ordenação de grandezas pelo aspecto da medida.

Formulação de hipóteses sobre a grandeza numérica, pela identificação da quantidade de algarismos e da posição ocupada por eles na escrita numérica.

Representação do número usando diferentes linguagens.

Agrupamentos em diferentes bases e registros.

Observar critérios que definem uma classificação de números (maior que, menor que, estar entre) e de regras usadas em seriações (mais 1, mais 2, o dobro, metade).

Contagem de um em um, dois em dois etc., a partir de um número dado.

Identificação de regularidades na série numérica para nomear, ler e escrever números menos frequentes.

Utilização de calculadoras para produzir e comparar escritas numéricas.

Leitura, escrita, comparação e ordenação de notações numéricas pela compreensão das características do sistema de numeração decimal (base, valor posicional).

Compreensão e utilização das regras do sistema de numeração decimal.

Escrita, comparação e ordenação de números naturais de qualquer ordem ou grandeza.

1º eixo: Números e operações

Composição e decomposição

Posição dos algarismos na representação decimal de um número racional.

Localização na reta numérica de números decimais.

Observação de que os números naturais podem ser expressos na forma fracionária – relacionando representação fracionária e decimal.

Representação fracionária dos números racionais (reconhecer que admitem infinitas representações).

Frações equivalentes – identificadas e produzidas pela observação de representações gráficas e de regularidades nas escritas numéricas.

Exploração dos diferentes significados das frações em situações-problema: parte-todo, quociente e razão.

Reconhecimento do uso da porcentagem no dia a dia.

Conteúdos em operações

Análise, interpretação, resolução e formulação de situações-problema, compreendendo alguns dos significados das operações.

Construção dos fatos básicos das operações a partir de situações-problema que serão utilizados mais tarde no cálculo.

Organização dos fatos básicos e identificação de regularidades e propriedades.

Utilização de estimativas para resolução de operações.

Exploração da ideia de probabilidade nas situações-problema.

1º eixo: Números e operações

Cálculo mental exato e aproximado por meio da decomposição das escritas numéricas.

Cálculos de adição e subtração por estratégias pessoais e algumas técnicas convencionais.

Cálculos de multiplicação e divisão por meio de estratégias pessoais.

Utilização de estimativas para avaliar a adequação de um resultado e uso de calculadora para desenvolvimento de estratégias de verificação e controle.

Utilização dos sinais de (+, -, x, :, =) na escrita das operações.

Operações envolvendo números naturais e decimais – compreendendo diferentes significados dessas operações por meio da análise, interpretação formulação e resolução de situações-problema.

Situações-problema resolvidas por uma mesma operação e diferentes operações resolvendo um mesmo problema.

Resolução das operações com números naturais, utilizando estratégias pessoais e técnicas operatórias convencionais, com compreensão dos processos nelas envolvidos.

Resolução de operações de números racionais na forma decimal por estratégias pessoais e pelo uso de técnicas operatórias convencionais.

Cálculo de porcentagens.

2º eixo: Geometria – espaço e forma

Para compreender, descrever e representar o mundo, a criança precisa saber localizar-se no espaço, movimentar-se nele, dimensionar sua ocupação, perceber a forma e o tamanho dos objetos e a relação destes aspectos com seu uso, conforme orienta os PCNs (BRASIL, 1997e).

A partir da exploração dos espaços, o aluno pode estabelecer relações entre eles e os objetos que os contêm e definem. Na construção de conceitos, deve continuar a realização de atividades exploratórias do espaço e trabalhar com suas representações, produzindo-as e interpretando-as. É importante trabalhar com malhas e diagramas, explorar guias e mapas, além de observar, identificar propriedades e estabelecer algumas classificações de figuras bidimensionais e tridimensionais.

Ao organizar atividades visando ao desenvolvimento do pensamento geométrico, o professor precisa organizar situações didáticas que envolvem observação, descrição, localização, movimentação e representação do espaço. (BELO HORIZONTE, 2012).

Situar-se no espaço a sua volta, com compreensão a partir da exploração, consolidar seus conhecimentos construindo os conceitos e procedimentos relativos a espaço e forma, relacionando-os ao seu cotidiano, será decorrência de vivências em atividades significativas, principalmente a partir da análise de situações-problemas contextualizadas.

Ainda em consonância com os PCNs (BRASIL, 1997e), o pensamento geométrico desenvolve-se inicialmente pela visualização: as crianças conhecem o espaço como algo que existe ao redor delas. As figuras geométricas são reconhecidas por suas formas, por sua aparência física, em sua totalidade, e não por suas partes ou propriedades. Por meio da observação e experimentação, elas começam a discernir as características de uma figura e a usar as propriedades para conceituar classes de formas.

Uma das possibilidades do ensino de Geometria consiste em possibilitar ao aluno a percepção e valorização de sua presença em elementos da natureza e em criações do homem. Isso pode ocorrer por meio de atividades em que ele possa explorar formas como as de flores, elementos marinhos, casa de abelha, teia de aranha, ou formas em obra de arte, esculturas, pinturas, arquitetura, ou ainda em desenhos feitos em tecidos, vasos, papéis decorativos, mosaicos, pisos etc.

O trabalho com os conceitos geométricos contribui para o aluno compreender, descrever e representar, de forma organizada, o mundo em que vive. E se esse trabalho for feito a partir da exploração dos objetos do mundo físico, de obras de arte, pinturas, desenhos, esculturas e artesanato, permitirá ao aluno estabelecer conexões entre a Matemática e outras áreas de conhecimento.

**2º eixo: Geometria – espaço
e forma**

Conteúdos em geometria – espaço e forma

Exploração do espaço.

Representação de trajetos.

Identificação de pontos de referência para deslocamento no espaço.

Localização e movimentação de pessoas ou objetos, com base em diferentes pontos de referência e algumas indicações de posição.

Descrição, interpretação e representação da posição de uma pessoa ou objeto, de diferentes pontos de vista.

Leitura de croquis simples que indiquem a posição e movimentação de uma pessoa ou objeto.

Interpretação da localização e movimentação de pessoas ou objeto no espaço pela análise de maquetes, esboços, croquis.

Descrição da localização e movimentação de pessoas ou objetos no espaço, usando sua própria terminologia.

Utilização de malhas ou redes para representar, no plano, a posição de uma pessoa ou objeto.

Ampliação e redução de figuras planas com o uso de malhas quadriculadas.

Observação de formas geométricas presentes na natureza e em objetos criados pelo homem com observação de suas características.

Percepção de semelhanças e diferenças entre os objetos do cotidiano, sem uso obrigatório de nomenclatura.

Construção e representação de formas geométricas.

**2º eixo: Geometria – espaço
e forma**

Formas geométricas: simetria, semelhanças e diferenças entre elas.

Formas geométricas: representações bidimensionais e tridimensionais de objetos.

Identificação dos sólidos geométricos.

Construção de sólidos geométricos.

Composição e decomposição de figuras tridimensionais.

Percepção de elementos geométricos nas formas da natureza e nas criações artísticas.

Representação de figuras geométricas.

3º eixo: Grandezas e medidas

Comparando grandezas de diversas naturezas em situações-problema e com base nas experiências pessoais, as crianças utilizarão procedimentos de medida, construindo um conceito aproximativo, identificando quais atributos de um objeto são passíveis de mensuração. Assim, poderão compreender melhor como se processa uma dada medição e descobrir unidades adequadas em função do que se pretende medir. Não deve ser exagerado, no entanto, o trabalho com conversões desprovidas de significado prático.

Esse é um conteúdo de relevância social, pois nos envolvemos diariamente com situações que dizem respeito a mensurar tempo, temperatura, comprimento, massa, capacidade e grandezas geométricas como perímetro, área e volume. Comparando grandezas de diversas naturezas em situações-problema e com base nas experiências pessoais, os estudantes utilizarão procedimentos de medida, construindo um conceito aproximativo, identificando quais atributos de um objeto são passíveis de mensuração. Assim poderão compreender melhor como se processa uma dada medição e descobrir unidades adequadas em função do que se pretende medir. Desta forma, eles notarão também que o uso social exige que haja uma padronização. Para isso, os alunos devem estar familiarizados com a manipulação de instrumentos de medida convencionais (régua, fita métrica, balança) e não convencionais, como palmas, tiras de papel e recipientes, e aprender a selecionar uma unidade pertinente, determinando quantas vezes ela cabe no objeto que se pretende medir.

Ao longo de todo o Ensino Fundamental é possível planejar situações-problema envolvendo medidas de comprimento, temperatura, capacidade, massa e tempo. Já as grandezas geométricas, como perímetro e área, se iniciam a partir do 4º ano, mas sempre com ênfase na compreensão e não como mera aplicação de fórmulas.

Organizando projetos nos quais se investiguem o uso e a história das medidas que fazem parte do dia a dia e planejando sequências didáticas que permitam a apropriação do processo de medição e do uso dos instrumentos adequados, oportunizamos aos estudantes aprendizagens significativas dos conteúdos que dizem respeito a este eixo.

As propostas dos professores devem criar situações capazes de estabelecer relações entre as diversas grandezas e medidas com o uso de números naturais e racionais, além de estimular a prática de estimativas. Tudo isso contribui para a sistematização progressiva dos sistemas de medidas e das conversões entre diferentes unidades.

A articulação entre números racionais e sistema de numeração é necessária, na medida em que problemas como cálculo da área de uma superfície relacionam dois polos de concepções – as geométricas e as numéricas. As situações de aprendizagem em sala de aula devem estabelecer articulações entre esses polos. A falta de articulação acaba levando a alguns erros que são observados com frequência no decorrer do processo educativo: por vezes os estudantes só consideram os aspectos numéricos, ou seja, as medidas de comprimento da figura (GURGEL, 2008).

3º eixo: Grandezas e medidas

Conteúdos em grandezas e medidas

Comparação de grandezas de mesma natureza, por meio de estratégias pessoais e uso de instrumentos de medida conhecidos – fita métrica, balança, recipientes de um litro etc.

Exploração de medidas não padronizadas de: comprimento, área, massa e capacidade.

Identificação de unidades de tempo: dia, semana, mês, bimestre, semestre, ano.

Relação entre essas unidades.

Noções de duração e sequência temporal.

Sistema Monetário Brasileiro (compra e venda).

Reconhecimento de cédulas e moedas que circulam no Brasil e de possíveis trocas entre cédulas e moedas em função de seus valores.

Leitura de horas, comparando relógios digitais e de ponteiros.

Comparação de grandezas de mesma natureza, com escolha de uma unidade de mesma medida de mesma espécie do atributo a ser mensurado.

Identificação de grandezas mensuráveis no contexto diário: comprimento, massa, capacidade, superfície etc.

Reconhecimento e utilização de unidades usuais de medida como metro, centímetro, quilômetro, grama, miligrama, quilograma, litro, mililitro, metro quadrado, alqueire etc.

Reconhecimento e utilização de unidades usuais de tempo e de temperatura.

Reconhecimento dos sistemas de medida que são decimais e conversões usuais, utilizando-as nas regras desse sistema.

3º eixo: Grandezas e medidas

Linha de tempo e suas unidades de medida.

Reconhecimento e utilização das medidas de tempo e realização de conversões simples.

Medida padronizada de comprimento, área, capacidade e massa.

Utilização de procedimentos e instrumentos de medida, em função do problema e da precisão do resultado.

Perímetro e área – cálculo do perímetro e da área de figuras desenhadas em malhas quadriculadas e comparação de perímetros e áreas de duas figuras sem o uso de fórmulas.

Sistema Monetário Brasileiro – lucro e prejuízo – utilização em situações-problema.

4° eixo: Tratamento da informação

Diversas experiências, inclusive não escolares, contribuem para as crianças mostrarem desde cedo, interesse pela forma como os dados são organizados, aprendendo a analisar criticamente as informações disponíveis por meio de gráficos e tabelas; muitos em circulação na mídia, o que favorece o interesse ainda maior pela compreensão de tais representações.

As intervenções do professor em sala, quanto à construção desses gráficos e tabelas, são fundamentais à medida que chama a atenção para detalhes que os alunos não tenham observado.

Ao conhecerem ferramentas que são próprias da Estatística, os educandos vivenciam pequenos experimentos nos quais lidam com a noção de probabilidade. Amplia-se o trabalho com essa noção e com a capacidade de produzir registros (tabelas, gráficos,

esquemas e textos) que buscam comunicar os resultados obtidos nas situações de tratamento da informação que são propostas. Muitas dessas situações também já são exploradas a partir de textos que circulam na sociedade e que possibilitam que os educandos aprendam a elaborar análises e juízos com base em informações numéricas.

É importante que o educando desenvolva não somente a capacidade de ler e analisar as informações que recebe, como também a capacidade de informação. Por meio dessa capacidade, os alunos podem refletir sobre sua realidade, desenvolvendo projetos que levem em conta seus interesses e suas necessidades. Nesses projetos, é necessário que o estudo dos conteúdos relativos ao Tratamento da Informação esteja articulado aos outros campos da Matemática e às outras áreas do conhecimento (GURGEL, 2008; BELO HORIZONTE, 2012a).

4º eixo: Tratamento da informação

Conteúdos em tratamento da informação

Leitura e interpretação de informações contidas em imagens.

Coleta e organização de informações, criando registros pessoais para comunicação de idade, número de irmãos, peso de animais etc.

Preenchimento de fichas de identificação com dados numéricos pessoais, como idade, altura, número de irmãos, peso etc.

Exploração da função do número como código na organização de informações (linhas de ônibus, telefones, placas de carros, registros de identidade, bibliotecas, roupas, calçados).

Criação de 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.).

Registro em tabelas simples de suas observações (sobre condições do tempo, eventos da semana).

Descrição, oral e por escrito, de situações apresentadas por meio de tabelas e gráficos.

Organização de tabelas simples para registrar observações realizadas.

Organização de gráficos de colunas para apresentar o resultado de observações realizadas.

Construção de tabelas e gráficos para apresentar dados coletados ou obtidos em textos jornalísticos.

Interpretação de dados apresentados por meio de tabelas simples, de gráficos, de colunas e de barras.

Leitura e interpretação de informações apresentadas em tabelas simples.

4º eixo: Tratamento da informação

Leitura e interpretação de informações representadas por gráficos de colunas.

Leitura e interpretação de dados apresentados de forma organizada em tabelas e gráficos.

Leitura de e informações apresentadas de maneira organizada por meio de gráficos de linha e de setor.

Interpretação de dados apresentados por meio de tabelas simples, de dupla entrada, de gráficos de colunas, barras e linhas.

Produção de textos escritos a partir da interpretação de gráficos e tabelas.

Resolução de situações-problema que envolva a localização de dados em folhetos de compra e de propaganda.

Resolução de problemas com dados apresentados de maneira organizada por meio de tabelas simples e gráficos de colunas.

Resolução de situações-problema com dados apresentados de maneira organizada, por meio de tabelas simples ou tabelas de dupla entrada, de gráficos de colunas ou gráficos de barras.

Utilização de informações dadas para avaliar probabilidades.

Algumas considerações metodológicas para o trabalho com a Matemática

- Para que o ensino de Matemática contribua na formação de um cidadão preparado para os desafios e as necessidades do nosso tempo, é preciso que o planejamento valorize as vivências e experiências da criança (seus conceitos espontâneos); aprofunde e amplie aprendizagens, oportunizando que ela elabore e registre seus procedimentos de cálculo, assim como suas ideias a respeito da escrita e da leitura de numerais. Ou seja, saber calcular, medir, raciocinar, argumentar, tratar informações estatisticamente etc. também faz parte da formação cidadã.
- É preciso que o educador provoque seus alunos, promovendo atividades exploratórias e intuitivas, para que busquem soluções. Ao professor cabe possibilitar as condições necessárias para alimentar esse processo, tendo em vista os objetivos que se propõe atingir. É importante que estimule os alunos a desenvolver atitudes de organização e investigação, para que, em suas produções, adquiram uma postura que os levem a justificar e validar suas respostas, observando que situações de erro são comuns, e a partir delas também se pode aprender.
- É a partir desse saber intuitivo, não estruturado, que o estudante fará suas explorações. A interação com os colegas durante as atividades, as discussões em grupo, favorecem esse momento mais exploratório. O professor, no entanto, deve, por meio de questionamentos, contribuir para que o aluno organize seus pensamentos, chegando assim à percepção do conceito. Esse processo não deve ser acelerado artificialmente, ele acontece durante todo o Ensino Fundamental e em diferentes momentos para cada aluno. É preciso incentivar a capacidade dos alunos, propiciando situações adequadas para seu desenvolvimento, estabelecendo o tempo adequado para que a aprendizagem aconteça, com a consciência de que todos são capazes de aprender.
- Quando se trata da construção de conceitos, o professor fornecerá, de forma mais sistematizada, as informações que o aluno não tem condições de obter sozinho. O aluno aperfeiçoa procedimentos conhecidos, constrói novos procedimentos, é estimulado a compreender enunciados, terminologias técnicas e convencionais, sem, no entanto, deixar de ser valorizado e estimulado em suas hipóteses e estratégias pessoais.
- No momento de sistematização, de organizar os processos construídos, inicia-se a abordagem de “convenções” matemáticas, com o objetivo de fazer a ponte entre o conhecimento construído e o consolidado. É preciso estar atento no sentido de oferecer ao aluno, que ainda não construiu algum conceito trabalhado, a oportunidade de concluir esse aprendizado, seja qual for o ano de escolaridade.
- A discussão em classe, pelos alunos, de ideias e resultados de exercícios ou de atividades realizadas em grupo, é um procedimento muito mais rico que a simples correção do professor que padroniza uma única resposta ou procedimento.

- Os jogos utilizam conhecimentos que o estudante possui, ainda que não estejam estruturados. Conhecimento prévio, conflito cognitivo, interação, zonas de desenvolvimento, tudo isso aparece no contexto dos jogos, o que pode gerar boas situações didáticas. Por meio de questionamentos desencadeados pelo professor, o aluno organiza esses conhecimentos, percebendo as ideias e construindo procedimentos operatórios e de registro organizado.
- É importante o professor estar atento ao uso dos “materiais concretos” ou “materiais manipuláveis” (NACARATO, 2005). Saber como utilizá-los é a questão fundamental que demandará estudo, manipulação e planejamento do professor interessado em reconhecer as possibilidades e os limites de tais materiais. O uso do material concreto não viabilizará nenhum milagre no que diz respeito à aprendizagem, pois, por si só, não possibilitam elaborações conceituais. Assim, utilizá-lo com um fim em si mesmo acarretará usos reducionistas e não de fato exploratórios – que demandariam manipulação orientada pelo docente – o que pouco contribuirá para a construção do conhecimento matemático.
- O trabalho sobre o dinheiro envolve uma série de questões, porque esbarra em aspectos mais complexos do que a competência para fazer operações relacionadas ao Sistema Monetário. Resolver situações-problema que envolvam a identificação do valor de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro em circulação; experimentar trocas entre cédulas e moedas em razão de seus valores; participar de planejamento e de situações reais de uso do dinheiro, comprando, vendendo, lidando com trocos, fazendo agrupamentos e arredondamentos; ler e escrever diferentes quantias certamente são intenções do ensino de Matemática que devem estar articuladas a reflexões que envolvem ética, tolerância, consumismo etc.
- As aulas de Matemática poderão contribuir para uma formação crítica se o trabalho com os seus conteúdos não for reduzido à apresentação de conceitos, exercícios e técnicas, isto é, se não descuidar da urgência de se repensar valores, provocando pensamentos, instigando reflexões e transformando atitudes.
- O cálculo mental é um conjunto de estratégias de cálculo diversos em função dos números em jogo. O trabalho com cálculo mental tem como propósito específico que os alunos disponham de variados recursos de cálculo e que, em cada caso, aprendam a selecionar tanto a modalidade de resolução que lhes pareça mais adequada (cálculo mental, algoritmos, calculadora), como os meios de controle sobre os recursos utilizados.



CIÊNCIAS NATURAIS



Figura 2.16: Sesc no Rio Grande do Norte

A Ciência é um processo sério demais para ser deixado só nas mãos dos cientistas.

MORIN, 2001

Desvendar os fenômenos da natureza é uma eterna busca humana. Desde os primórdios, o ser humano se inquieta com o que a natureza apresenta. O desejo curioso de buscar respostas é uma qualidade humana das mais importantes, contribuiu para que o homem saísse das cavernas e viajasse por espaços siderais, construindo uma História das Invenções vasta e cheia de complexidades, como bem nos contou Lobato (1882-1948): "(...) o homem é um grande inventor de coisas, e a história do homem na Terra não passa da história das suas invenções com todas as consequências que elas trouxeram para a vida humana".

As crianças guardam esse fascínio, esse desejo de brincar com a natureza. Se observarmos atentamente, a grande maioria das brincadeiras infantis envolve, de um modo ou de outro, algum conceito que

passa pela construção do saber científico. Ao empinar uma pipa, rodar um pião, criar um peixinho, fazer bolinhas de sabão, observar as formigas, chutar uma bola etc., as crianças, mesmo que de forma inconsciente, estão lidando com conceitos da Física, da Química ou da Biologia.

Deve-se reconhecer que a ciência é diferente da disciplina escolar Ciências. A ciência realizada no laboratório requer um conjunto de normas e posturas. Seu objetivo é encontrar resultados inéditos, que possam explicar o desconhecido. No entanto, quando é ministrada na sala de aula, requer outro conjunto de procedimentos, cujo objetivo é alcançar resultados esperados, aliás, planejados, para que o estudante possa entender o que é conhecido (SESC, 2000).

O maior desafio ao se tomar as Ciências como práticas e como reflexão talvez seja não perder de vista que o conhecimento científico se relaciona com o desenvolvimento da tecnologia e, cada vez mais, com uma série de problemas socioambientais, como também apontara Lobato, em seus textos literários, facilitando a compreensão das crianças a esse respeito:

E na escola...

Quando falamos de ensino de Ciências, é possível observar que, na maioria dos casos, vivemos ainda as consequências de uma organização tecnicista, na qual a nomenclatura da quantidade de conteúdos apresentados é de extrema importância, não privilegiando, o papel do aluno na construção do conhecimento. Ou o outro extremo: uma organização com base em práticas de excessivas experimentações, muito pouco reflexivas, e que não contribuem para uma efetiva aprendizagem. No primeiro modelo de organização, a vivência, a experimentação e a elaboração de hipóteses, práticas importantes para esta construção, não cabem como objetivo prioritário. O fato de o aluno conviver com conceitos científicos no seu dia a dia, nas suas brincadeiras, não é, em geral, relevante ou mesmo considerado. No segundo modelo de organização, no entanto, não se promove o encontro do aluno com o saber científico, mas, sim, uma compreensão equivocada dos fenômenos naturais vivenciados e observados por ele.

Ao longo dos últimos anos, se caminha para uma mudança de paradigmas educacionais e o ensino de Ciências vem sendo tratado de outra forma. Entende-se que muito mais do que apresentar e permitir a apropriação do conhecimento científico, a disciplina “Ciências Naturais” deve ter como objetivo não a formação de pequenos cientistas, mas o desenvolvimento da criatividade e da capacidade de comunicação, possibilitando o desenvolvimento social e intelectual da criança. Esse conhecimento deve ser constantemente confrontado com o senso comum e imediatista, frequente no meio social e valorizado pela mídia. É preciso nesse confronto o estabelecimento de um diálogo e não desqualificação do que as crianças levam para a escola de seu universo.

A aprendizagem ocorre a partir do instante em que a atividade cria envolvimento e permite à criança estabelecer relações com novos fatos. As atividades propostas a ela devem dar conta de mostrar que suas concepções não são tão consistentes quanto supunha e que podem existir melhores explicações para os fenômenos relacionados e observados. Não se pode esquecer: as ideias e os conceitos trazidos pelos alunos são bastante relevantes, pois funcionam como organizadores prévios, otimizando a aquisição de novos conceitos. Para isso, o saber popular e o senso comum são de grande valor, além de servirem como ancoragem aos novos conhecimentos. Logo, um conceito deve ser apresentado após levantamento do que o aluno sabe ou vivenciou, para que seja significativo o que está aprendendo.

(continuação)

A criança é extremamente curiosa. Neste sentido, o ensino de Ciências é privilegiado, pois permite uma série de atividades que aguçam a curiosidade. É o momento em que ela é instigada a observar segundo alguns critérios estabelecidos, começa a olhar com espírito crítico e investigativo, possibilitando assim o enriquecimento de atividades desenvolvidas nas demais áreas. Segundo Bachelard (1992), “todo o conhecimento é a resposta a uma questão”.

“O que é isso? Como funciona? E o meu corpo, como é por dentro?” Perguntas pertinentes ao repertório infantil normalmente são preenchidas por informações variadas, do seu contexto familiar, atravessadas por questões culturais, criando um repertório de explicações que interpretam a realidade. É importante esse repertório encontrar lugar na sala de aula, pois além de constituir um importante fator no processo de aprendizagem, essas informações podem ser confrontadas, e em seguida serem ampliadas, transformadas e sistematizadas com a mediação do professor. Ele terá o papel de estimular o aluno a perguntar e a buscar respostas às questões científicas da natureza, da tecnologia e da vida humana. Essas questões permitem a aprendizagem de conceitos e procedimentos científicos importantes.

Nessa busca pelo conhecimento a curiosidade tem ficado comprometida por um excesso de atividades mecânicas que não proporcionam uma postura reflexiva, bem como pela apresentação de textos, geralmente dos livros didáticos, que promovem atividades prontas e acabadas, tratando a criança e, muitas vezes, o professor como “tábula rasa”. Mais uma vez, a imposição do conteúdo livresco passa a ser um modelo que engessa o caminhar, fossilizando a capacidade inerente de todo o ser humano: criação e recriação.

Na prática, de um lado está a criança com enorme interesse em descobrir o mundo que a cerca e como as coisas funcionam. Do outro, uma lista interminável de conteúdos e atividades pouco reflexivas, que tornam o mundo a ser descoberto metódico, cansativo, enquadrado em uma lógica sem sentido para o professor e o aluno.

Como alternativa a essas questões, é preciso que a criança possa vivenciar o conhecimento. Nos anos iniciais, a ênfase deve ser a ação da criança e sua participação ativa durante o processo de aquisição do conhecimento, a partir de atividades desafiadoras, que instiguem o raciocínio e a busca de soluções.



Figura 2.17: Sesc em Goiás

Objetivos gerais

É importante proporcionar ferramentas que permitam ao estudante interagir com o mundo de maneira crítica, que o levem à reflexão constante sobre seu papel e suas atitudes na preservação/modificação deste mesmo mundo. No trabalho de Ciências, o exercício do olhar crítico, a proposição de problemas e o espírito investigativo são objetivos, estratégias, constantes que devem refazer-se a cada instante.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997b), o ensino das Ciências Naturais deverá organizar-se de modo que os alunos possam:

- Compreender a natureza como um todo dinâmico e o ser humano, parte integrante e agente de transformação do mundo em que vive.
- Compreender as Ciências como um processo de produção de conhecimento e uma atividade humana, histórica, associada a aspectos de ordem social, econômica, política e cultural.
- Compreender a tecnologia como meio para suprir necessidades humanas, sabendo elaborar juízo sobre riscos e benefícios das práticas científico-tecnológicas.
- Identificar relações entre conhecimento científico, produção de tecnologia e condições de vida, no mundo de hoje e em sua evolução histórica.
- Compreender a saúde como bem individual e comum que deve ser promovido pela ação coletiva.
- Formular questões, diagnosticar e propor soluções para problemas reais a partir de elementos das Ciências Naturais, colocando em prática conceitos, procedimentos e atitudes desenvolvidos no aprendizado escolar.
- Utilizar conceitos científicos básicos, associados a energia, matéria, transformação, espaço, tempo, sistema, equilíbrio e vida.
- Combinar leituras, observações, experimentações e registros para coleta, comparação entre explicações, organização, comunicação e discussão de fatos e informações.
- Valorizar o trabalho em grupo, sendo capaz de ação crítica e cooperativa para a construção coletiva do conhecimento.

Objetivos específicos

1º, 2º e 3º anos

- Observar, registrar e comunicar diferenças e semelhanças entre ambientes distintos, destacando os elementos comuns e características específicas dos ambientes diferentes.
- Relacionar a dependência da vida aos elementos do ambiente, como água, ar, alimentação, calor e luz solar.
- Relacionar as características e comportamento dos seres vivos com as condições do ambiente, valorizando a diversidade.
- Estabelecer semelhanças e diferenças entre o ser humano e outros animais.
- Resolver problemas reais, presentes em seu cotidiano, para os quais o domínio de conhecimentos científicos é necessário.
- Observar, identificar e classificar no ambiente próximo diferentes tipos de animais e plantas que ali habitam ou fragmentos deles como: sementes, folhas, frutos, penas, pelos, esqueletos.
- Observar a natureza, valorizando cuidados necessários para a preservação dos animais e das plantas.
- Comparar diferentes modos de alimentação, locomoção e reprodução entre os seres vivos que garantem a sobrevivência das espécies nos ambientes.
- Diferenciar comportamentos dos animais daqueles exclusivamente humanos, associando-os a necessidades de sobrevivência ou de relações sociais.
- Observar e identificar características do corpo humano e alguns comportamentos nas diferentes fases da vida, no homem e na mulher, aproximando-se à noção de ciclo vital do ser humano, respeitando as diferenças individuais.
- Desenvolver atitudes e comportamentos de preservação corporal que sejam favoráveis à saúde e à higiene pessoal.
- Reconhecer que uma alimentação inadequada pode levar a distúrbios como desnutrição e obesidade, comprometendo a saúde.
- Identificar diferentes tipos de alimentos, sua adequação e necessidade para o desenvolvimento do corpo e manutenção da saúde, incluindo informações de culturas diversas.
- Valorizar atitudes de higiene para a prevenção da saúde individual e dos grupos a que pertencem (sala de aula, escola, casa).
- Identificar responsabilidades para a manutenção do ambiente saudável em locais de uso individual e coletivo.
- Observar sinais vitais no próprio corpo como batimento cardíaco, respiração pulmonar, temperatura e movimentos reflexos para a promoção da saúde e autocuidado.
- Reconhecer a importância dos órgãos sensoriais dos seres vivos na percepção do ambiente onde vivem e seu papel na interação com os outros.

- Reconhecer processos e etapas de transformação de materiais em objetos.
- Realizar experimentos simples sobre os materiais e objetos do ambiente para investigar características e propriedades dos materiais e de algumas formas de energia.
- Relacionar o dia e a noite à movimentação da Terra.
- Identificar a sequência dia e noite em vários locais do Brasil e do mundo, manipulando o globo terrestre.
- Relacionar as estações do ano ao movimento de translação.
- Identificar formas e tamanho das sombras formadas pela luz do Sol, observando, comparando e associando às posições do Sol em diferentes horários do dia.
- 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.
- Relacionar a necessidade de higiene ambiental à saúde.
- Responsabilizar-se e cuidar do espaço que habita, incorporando hábitos que levam à manutenção da saúde.
- Reconhecer a importância do saneamento público para a saúde e a qualidade de vida da população.
- 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.
- Reconhecer sinais de transformações como bolores, colônias de bactérias e gases, que ocorrem com a deterioração de alimentos ou de suas embalagens.
- Identificar e comparar formas utilizadas pelos diferentes seres vivos para se comunicar e obter informações do ambiente.
- Compreender o corpo humano como um todo integrado e a saúde como bem-estar físico social e psíquico do indivíduo.

4º e 5º anos

- Identificar e compreender as relações entre solo, água e seres vivos nos fenômenos de escoamento da água, erosão e fertilidade dos solos, nos ambientes urbano e rural.
- Identificar as causas e consequências da poluição da água, do ar e do solo.
- Caracterizar espaços do planeta possíveis de serem ocupados pelo homem, considerando as condições de qualidade de vida.
- Identificar o sistema nervoso como responsável pelo armazenamento, transmissão e comando das informações.
- Localizar os órgãos internos do corpo humano, reconhecendo as relações entre as funções biológicas e entre elas.
- Identificar alguns sinais vitais no próprio corpo (como batimento cardíaco, ventilação pulmonar, temperatura, resposta e estímulo) e sintomas comuns de doenças, como febre.

- Identificar algumas doenças contagiosas recorrentes e epidemias que aconteceram na cidade em passado recente, reconhecendo formas de prevenção e cuidados individuais.
- Compreender o alimento como matéria-prima para o desenvolvimento e funcionamento do corpo.
- Reconhecer a necessidade de manutenção das atividades básicas do corpo (nutrição, respiração, circulação e excreção) e do bom funcionamento do sistema nervoso para a preservação da saúde individual.
- Relacionar a nutrição aos processos de transformação sofrida pelo alimento, sua absorção, transporte e eliminação de resíduos.
- Identificar limites e potencialidades de seu próprio corpo, compreendendo-o como semelhante, mas não igual aos demais.
- Estabelecer relação entre asseio corporal e saúde.
- Conhecer as principais vacinas e reconhecer sua importância como forma de prevenção e erradicação de doenças.
- Caracterizar os aparelhos reprodutores masculino e feminino.
- Relacionar a produção de hormônios com a menstruação ou a eliminação de esperma, identificando transformações no aparelho reprodutor feminino e masculino na puberdade.
- Valorizar a maternidade responsável, comparando diferentes partos e cuidados aos filhotes entre animais mamíferos e, especialmente, o humano.
- Reconhecer as mudanças corporais típicas da puberdade valorizando e respeitando as diferenças.
- Identificar as diferentes manifestações de energia e suas fontes – luz, calor, eletricidade e som – e conhecer alguns processos de transformação de energia na natureza e por meio de recursos tecnológicos.
- Identificar os processos de captação, distribuição e armazenamento da água e modos domésticos de tratamento da água – fervura e adição de cloro –, relacionando-os com as condições necessárias à preservação da saúde.
- Reconhecer materiais recicláveis e caracterizar processos de tratamento e aproveitamento do lixo.
- Valorizar formas de redução do lixo doméstico pelo consumo consciente, reconhecendo modos adequados para sua deposição em casa e na escola.
- Identificar e descrever diferentes materiais, como metais, plásticos, madeira, vidro, em produtos naturais e industrializados presentes no cotidiano e compará-los quanto à origem, às propriedades e ao processo de produção.
- Investigar as características dos planetas.

Eixos norteadores

Os eixos são integrados e, apesar de estudados em recortes separados, interagem entre si e se completam a todo o momento. Muitas vezes, um é decorrente do outro. Devem contemplar temas relacionados ao mundo natural e também tecnológico, em função dos interesses do grupo e de sua relevância social. Problematicar as transformações do próprio corpo, os hábitos relacionados à qualidade de vida (saúde individual e coletiva), as relações do homem com o ambiente e a reflexão sobre o uso dos recursos naturais devem ser desafios subjacentes aos eixos propostos. Nessa perspectiva, as Ciências poderão ser compreendidas não simplesmente como um processo de produção de conhecimento, mas como práticas sociais, relacionadas aos aspectos de ordem cultural, política e econômica.

O trabalho com os eixos norteadores possibilitam ao professor organizar atividades significativas que ultrapassem os conteúdos conceituais e permitam aos alunos ampliar e consolidar atitudes e procedimentos necessários aos estudos científicos e transversais aos mesmos, tais como:

- Formulação de perguntas e suposições sobre o assunto em estudo.
- Organização e registro de informações por meio de desenhos, listas e pequenos textos com a orientação do professor.
- Respeito às diferenças de opinião e utilizar as informações obtidas no sentido de respaldar suas ideias.
- Comunicação de modo oral ou gráfico (escrito, desenhos e esquemas) suas suposições e descobertas.
- Busca e coleta de informações por meio de observação direta e indireta com orientação do professor.
- Interpretação de informações por meio do estabelecimento de relações de dependência, de causa e efeito, de sequência e de forma e função.
- Execução de experimentos e elaboração de registros com sistemática de relatório (material, procedimento e resultado).
- Valorização da diversidade e a preservação dos ambientes.

1º eixo: O ambiente

O primeiro ponto de descoberta do aluno que, nessa fase da vida, está identificando o seu espaço social, a natureza tocada ou intocada, a vizinhança etc. Devem ser observadas, registradas e comunicadas semelhanças e diferenças entre diversos ambientes, destacando a presença de elementos comuns como a água, a luz, o calor etc.

A partir do senso comum, os indivíduos desenvolvem representações sobre o meio ambiente e problemas ambientais, em geral pouco rigorosas do ponto de vista científico. É papel da escola provocar a revisão dos conhecimentos, valorizando-os sempre e buscando enriquecê-los com informações científicas.

Com a mediação do professor e a ampliação dos estudos neste eixo é possível investigar as relações entre água, calor, luz, seres vivos, solos e outros materiais, a fim de entender a dinâmica ambiental. O estudo destas relações aproxima os alunos de diferentes

conceitos das Ciências Naturais, como mistura, fertilidade, erosão, decomposição e ciclo da água.

Possibilitar o conhecimento e a valorização da diversidade biológica como um bem a ser respeitado e preservado contribui na busca de atitudes e interações com a natureza e o ambiente, bem como desenvolve o respeito à diversidade entre os seres humanos.

Neste eixo é possível promover a compreensão do ambiente como o conjunto das interações entre seus diversos componentes, a valorização de sua diversidade e a capacidade de adaptação dos seres vivos. A intenção é possibilitar ao educando a capacidade de diagnosticar as relações do ser humano com o seu meio, que resulta na transformação dos ambientes, bem como o estudo das características de diversos ambientes e seu equilíbrio dinâmico, em atividades significativas, incluindo os locais próximos representativos do lugar onde o educando vive e onde se situa a escola.

1º eixo: O ambiente

Conteúdos em ambiente

Comparação de diferentes ambientes naturais e construídos, investigando características comuns e diferentes, para verificar que todos os ambientes apresentam seres vivos, água, luz, calor, solo e outros componentes e fatos que se apresentam de modo distinto em cada ambiente.

Noções de espaço e de lugar (próximos e distantes) e transformações nas paisagens próximas.

Conhecimento dos modos com que diferentes seres vivos, no espaço e no tempo, realizam as funções de alimentação, sustentação, locomoção e reprodução, em relação às condições do ambiente em que vivem.

Estabelecimento de relação entre troca de calor e mudanças de estados físicos da água para fundamentar explicações acerca do ciclo da água.

Diferentes usos da água no passado e no presente.

Água para consumo, distribuição residencial e formação de esgoto.

Comparação de solos de diferentes ambientes relacionando suas características às condições destes para se aproximar da noção de solo como componente integrado aos demais.

Análise de diferentes tipos de solo para identificar suas características comuns: presença de água, ar, areia, argila e matéria orgânica.

Estabelecimento de relações entre os solos, a água e os seres vivos nos fenômenos de permeabilidade, fertilidade e erosão.

Estabelecimento de relações de dependência (cadeia alimentar) entre os seres vivos em diferentes ambientes.

1º eixo: O ambiente

Estabelecimento de relação de dependência entre a luz e os vegetais (fotossíntese), para compreendê-los como iniciadores das cadeias alimentares.

Importância da luz, do calor e do ar para a vida.

Relações entre os recursos naturais e os ambientes.

Identificação dos ecossistemas brasileiros.

Mudanças naturais e mudanças provocadas pelo homem.

Relações de interdependência – produtores, consumidores e decompositores.

Comportamentos de segurança, prevenção e acidentes e preservação da vida e do ambiente.

2º eixo: Os seres vivos

É possível uma primeira aproximação ao conceito de ser vivo por meio do estudo do ciclo vital: nascimento, crescimento, reprodução e morte. Todos esses conteúdos também fazem parte do eixo Meio Ambiente. Para a realização das investigações sugeridas, o professor pode tomar como referência, ambientes e seres vivos da sua região e outros distantes, no tempo e no espaço. Comparando-se ambientes diferentes — floresta, rio, represa, lago, plantação, campo, cidade, horta etc. —, busca-se identificar suas regularidades (os componentes comuns) e suas particularidades (disponibilidade dos diferentes componentes, tipos de seres vivos, o modo e a intensidade da ocupação humana). Cabe ao professor orientar os alunos sobre o que e onde observar, de modo que se colem dados importantes para as comparações que se pretende, pois a habilidade de observar implica um olhar atento para algo que se tem a intenção de ver.

É importante que se tenha claro que o ciclo vital é um processo de cada espécie e não do indivíduo; é a espécie que se mantém por meio da reprodução.

É necessário considerar que as descrições e explicações que os alunos conceberão a cada investigação proposta serão realizadas, inicialmente, com a utilização de seu próprio vocabulário, que deverá se aperfeiçoar ao longo dos trabalhos, embora não se deva exigir a utilização da nomenclatura científica em sua complexidade.

Parte significativa do conhecimento sobre seres vivos é obtida por meio de leitura de livros, revistas e enciclopédias, buscando-se informações sobre as características das plantas e hábitos de animais de diferentes ambientes. São inúmeros os temas que permitem trabalhar as relações dos seres vivos entre si e destes com os demais componentes dos ambientes; relações de alimentação, relações entre as características do corpo e do comportamento e as condições ambientais. Vários temas de estudo sobre seres vivos podem ser realizados em conexão com o eixo corpo humano, comparando-se características do corpo, do comportamento dos seres humanos aos demais seres vivos, particularmente aos animais.

2º eixo: Os seres vivos

Conteúdos sobre os seres vivos

Investigação de diferentes explicações sobre a vida na Terra, sobre a formação dos fósseis e comparação entre espécies extintas e atuais.

Investigação da diversidade dos seres vivos, compreendendo cadeias alimentares e características adaptativas, valorizando-os e respeitando-os.

Comparação de diferentes ambientes em ecossistemas brasileiros, quanto a vegetação e fauna, suas inter-relações e interações com o solo, o clima, a disponibilidade de luz e de água, com as sociedades humanas.

Caracterização da constituição da Terra e das condições existentes para a presença de seres vivos.

Estabelecimento de relações entre características e comportamentos dos seres vivos e condições do ambiente em que vivem, valorizando a diversidade da vida.

Utilização das características e propriedades de seres vivos para elaborar classificações.

Modos de vida de animais e plantas conhecidas: ciclos de vida, semelhanças e diferenças de estruturas, alimentação, diversidade animal e vegetal. Seres vivos no ambiente terrestre e aquático.

Diversidade animal e vegetal: funções vitais básicas; função de reprodução, interações dos seres vivos entre si e com o ambiente.

Relações de interdependência (produtores, consumidores e decompositores).

3º eixo: O corpo humano

A partir da observação e identificação das características das diferentes fases da vida, bem como dos comportamentos do homem e da mulher, objetiva-se desenvolver a noção de ciclo de vida do ser humano, o respeito e a valorização das diferenças. Também devem ser estudados comportamentos relacionados à preservação corporal e à boa alimentação, desenvolvendo responsabilidades de cuidados com o próprio corpo e com os espaços que habita.

Neste eixo busca-se ampliar e aprofundar a compreensão do educando sobre o funcionamento do corpo humano, abordando principalmente a promoção e manutenção da saúde. O trabalho envolve as transformações do organismo e do corpo na infância, na adolescência e na fase adulta, em suas interações com o ambiente. Independentemente do tema abordado, é

importante que se propicie a cada educando oportunidades de perceber seu corpo como registro de sua história de vida, sua alimentação, cuidados médicos com a saúde [...] (BRASIL, 1997).

Um conhecimento maior sobre a vida e sua condição singular na natureza permite ao educando perceber a vida humana, seu próprio corpo como um todo dinâmico, que interage com o meio em sentido amplo, pois tanto a herança biológica quanto as condições culturais, sociais e afetivas refletem-se no corpo. Nessa perspectiva, a área de Ciências Naturais pode contribuir para a percepção da integridade pessoal e para a formação da autoestima, da postura de respeito ao próprio corpo e ao dos outros. Contribui também para o entendimento da saúde como um valor pessoal e social (BELO HORIZONTE, 2012).

3º eixo: O corpo humano

Conteúdos em corpo humano:

Hábitos cotidianos da cultura doméstica.

Percepção do ambiente por meio dos órgãos sensoriais nos seres humanos.

Alimentação e cuidados com a saúde.

Hábitos de alimentação na comunidade e em diferentes culturas.

Função nutritiva e digestão.

Relação entre saúde física, mental e emocional no desenvolvimento, em particular na puberdade com seus aspectos reprodutivos.

Fatos relacionados à saúde individual no passado e no presente.

Manutenção da saúde individual e coletiva para prevenir doenças.

Características gerais e individuais do corpo humano.

Transformações no corpo e diferenças individuais.

Ciclo de vida do ser humano.

Elaboração de perguntas e suposições acerca das características das diferentes fases da vida.

Ciclo vital do ser humano (reprodução sexuada, sistemas digestório, respiratório, locomotor e urinário).

Órgãos do corpo humano e sua localização.

Comparação dos principais órgãos e funções do aparelho reprodutor masculino e feminino.

Estabelecimento de relações entre os diferentes aparelhos e sistemas do corpo humano.

3º eixo: O corpo humano

Identificação de limites e potencialidades de seu próprio corpo.

Reconhecimento dos alimentos como fonte de energia.

Recursos disponíveis para a reorientação alimentar.

Estabelecimento de relações entre a falta de higiene pessoal e ambiental (contágio por vermes e microrganismos).

Observação, representação e comparação das condições de higiene dos diferentes espaços habitados.

Busca e coleta de informações com pessoas da comunidade e familiares sobre a saúde.

4º eixo: As características e transformações

dos materiais

Um conhecimento maior sobre a vida e sua condição singular na natureza permite ao educando perceber a vida humana, seu próprio corpo como um todo dinâmico, que interage com o meio em sentido amplo, pois tanto a herança biológica quanto as condições culturais, sociais e afetivas refletem-se no corpo. Nessa perspectiva, a área de Ciências Naturais pode contribuir para a percepção da integridade pessoal e para a formação da autoestima, da postura de respeito ao próprio corpo e ao dos outros. Contribui também para o entendimento da saúde como um valor pessoal e social (BELO HORIZONTE, 2012).

Usando materiais presentes no ambiente, são possíveis, por meio de pequenas testagens e experimentos simples, a exploração das características e a transformação dos materiais, dos conceitos de máquina, de fenômenos naturais e de algumas formas de transformação de energia.

Os estudos sobre transformações de materiais em objetos estabelecem possibilidades ricas para o desenvolvimento das habilidades de observar, generalizar (sintetizar) e relacionar, por meio do ensino e da aprendizagem dos procedimentos correlatos.

Os alunos também poderão verificar a existência de alguns fenômenos físicos e químicos representados pelas propriedades de condução elétrica e de calor pelos metais, a transparência dos vidros, entre tantas outras que podem ser identificadas pela observação direta, pela experimentação ou pela busca de informação realizada pelo professor ou com seu auxílio.

Os processos de transformação artesanal e industrial de materiais em objetos podem ser investigados utilizando-se diferentes estratégias: trazendo para a escola trabalhadores de indústria ou de oficinas artesanais, realizando visitas previamente preparadas a locais de produção na região e realizando na escola pequenas oficinas.

Todo processo produtivo deve ser investigado, considerando-se os materiais ou as matérias-primas necessárias, os instrumentos e as máquinas que operam as transformações e suas etapas.

É importante que, ao lado do conhecimento sobre a utilização dos recursos naturais, os alunos recebam algumas informações acerca das consequências da prática predatória ambiental. Tais informações contribuem para o início da formação de atitudes de preservação do meio ambiente, assim como a realização de estudos comparativos de equipamentos, instrumentos e ferramentas, classificando-os segundo critérios

diversos, para que os alunos conheçam a diversidade de suas formas, utilidades e fontes de energia consumidas.

A compreensão do conceito de energia e suas transformações requer um nível de abstração que ainda não se estabeleceu nos alunos dos anos iniciais (1º, 2º e 3º). Entretanto, estudos sobre aplicações práticas das manifestações de energia permitem a exploração de aspectos interessantes e conseqüente ampliação da noção de energia e suas transformações.

Durante os anos finais (4º e 5º anos), os alunos podem entrar em contato com uma variedade de equipa-

mentos, máquinas, instrumentos e demais aparelhos utilizados para os mais diversos fins, nos ambientes urbanos ou rurais, conhecer seus nomes, para que servem e como servem ao homem, quais as fontes de energia que utilizam e quais transformações realizam.

Investigações no campo da história das invenções e experimentações sobre condução elétrica ou máquinas simples também podem ser organizadas e propostas como formas de ampliação do conhecimento acerca da diversidade dos equipamentos e seu funcionamento (BRASIL, 1997b).

4º eixo: As características e transformações dos materiais

Conteúdos sobre as características e transformações dos materiais

Reconhecer processos e etapas de transformação de materiais em objetos.

Realizar experimentos simples sobre os materiais e objetos do ambiente para investigar características e propriedades dos materiais e de algumas formas de energia.

Utilizar características e propriedades de materiais, objetos, seres vivos para elaborar classificações.

Investigação de processos artesanais ou industriais da produção de objetos e alimentos, reconhecendo a matéria-prima.

Conhecimento de origens e algumas propriedades de determinados materiais e formas de energia, para relacioná-las aos seus usos.

Estabelecimento de relação entre troca de calor e mudanças de estados físicos da água para fundamentar explicações acerca do ciclo da água.

Comparação de diferentes misturas na natureza identificando a presença da água, para caracterizá-la como solvente.

Comparação e classificação de equipamentos, utensílios, ferramentas para estabelecer relações entre as características dos objetos (sua forma, material de que é feito).

Comparação e classificação de equipamentos, utensílios, ferramentas, relacionando seu funcionamento à utilização de energia.

Reconhecimento e nomeação das fontes de energia que são utilizadas por equipamentos ou que são produto de suas transformações.

5º eixo: O universo

Fenômenos do dia e da noite, a rotação e a translação do planeta Terra, bem como as estações do ano, são abordados a partir da observação, possibilitando o entendimento do planeta como parte do universo, não como o centro deste.

Os estudos neste eixo temático ampliam a orientação espaço-temporal, a conscientização dos ritmos de vida e propõem a elaboração de uma concepção do universo, com especial enfoque no sistema Terra-Sol-Lua. Os alunos podem desenvolver um inventário de astros e fenômenos observados no universo e construir as referências para sua orientação, assim como o ser humano foi fazendo em suas andanças pela superfície terrestre. Paralelamente, os alunos podem

consultar outras fontes de informação, com a orientação do professor, para gradativamente ganhar visões mais amplas do universo, tendo o planeta como participante, construindo e reconstruindo modelos de céu e Terra.

Compreender o universo, projetando-se além do horizonte terrestre, para dimensões maiores de espaço e de tempo, pode nos dar um novo significado aos limites do nosso planeta. As várias transformações que aqui ocorrem e as relações entre os vários componentes do ambiente terrestre podem dar a dimensão da nossa enorme responsabilidade pela biosfera, nosso domínio de vida, fenômeno aparentemente único no Sistema Solar, ainda que se possam imaginar outras formas de vida fora dele.

5º eixo: O universo

Conteúdos sobre universo

Observação do céu à noite e de dia, identificando as principais diferenças.

Reconhecimento da luminosidade presente no dia gerada pelo Sol.

Identificação por meio de observação e investigação do que é sombra.

Reconhecimento das diferenças entre corpos opacos e transparentes, relacionando-os ao fenômeno da ocorrência de sombra.

Reconhecimento das variações das sombras (posição do Sol em relação à Terra).

Reconhecimento dos movimentos de translação e rotação.

Reconhecimento que os movimentos e a posição da Terra são responsáveis pelos dias, noites e estações do ano.

Estações do ano e a sua relação com a temperatura da Terra.

Reconhecimento dos fenômenos naturais (chuvas, trovões, raios, ventos, nuvens, calor, frio etc.) e sua influência sobre os seres vivos.

Importância da meteorologia no cotidiano dos homens e suas variações.

A chuva como causa do processo de condensação do vapor d'água.

A presença de diferentes corpos e fenômenos no céu (nuvens, raios, estrelas, Lua, Sol).

Composição dos astros do Sistema Solar.

O Sol como fonte de luz e calor para a Terra e outros corpos celestes.

5º eixo: O universo

Os planetas que compõem o Sistema Solar e sua diversidade (constituição, tamanho, coloração, movimentação, localização).

Os nomes e algumas características dos corpos celestes (estrela, planeta, satélite, asteróide, cometa).

Distinguir astros luminosos e iluminados.

Reconhecimento da presença de satélites em alguns planetas do Sistema Solar.

Observação dos momentos diferentes de partes visíveis da Lua.

Nomeação da Lua de acordo com a parte iluminada.

Análise da história de formação da Terra, a partir de algumas hipóteses.

Reconhecimento de que a Terra é constituída de diversas camadas (núcleo, manto, crosta e atmosfera).

Os movimentos internos da Terra responsáveis pelo surgimento dos continentes, oceanos, montanhas, vulcões etc.

A existência da gravidade e o equilíbrio dos corpos depende dela.

Algumas considerações metodológicas para o trabalho com as Ciências Naturais

- A criança constrói conceitos a partir da interação com o ambiente. Por essa razão, ensinar Ciências Naturais não deve ter ênfase na transmissão de informações, mas sim na promoção de atividades a partir das informações trazidas, que levem à reflexão, à observação e à comparação da natureza, de forma a adquirir e elaborar conhecimentos que ultrapassem o senso comum.
- Como se lê nos PCNs – Ciências Naturais (1997, p. 83): “O estabelecimento de regularidades nas relações de causa e efeito, forma e função, dependência e sincronicidade ou sequência é possível ser realizado pela comparação de eventos, objetos e fenômenos”. Atividades experimentais, por mais modestas que sejam, sempre são ricas em ensinamentos, pois o experimento, além de falar por si, propicia a observação, a comparação e facilita o processo de reformulação conceitual do aluno, porque coloca-o diante de fenômenos que não consegue explicar com sua concepção própria. Logo, podem ser um excelente fio condutor. Segundo Axt (1991), “não existe grande possibilidade de que essa base experimental seja descoberta sem alguma orientação”.
- Entendemos que o ensino de Ciências deve estar associado a um fenômeno, a uma situação-problema. Enfim, a mecanismos que despertem interesse e agucem a curiosidade. Segundo Feil e Lutz (1985): “O processo de aprendizagem que parte da observação, resolução de situações-problema,

experimentação e generalização tem continuidade com o registro, prática esta que, além de auxiliar no processo de estruturação de texto, permite uma vivência globalizada do conhecimento.”

- Alguns procedimentos devem permear o trabalho durante todos os anos do Ensino Fundamental, pois servirão de arcabouço e nortearão o processo de aprendizagem, estando presentes em boa parte dos conteúdos programáticos que compõem esses segmentos. São eles:

Observação. Olhar, ver, perceber a natureza e seus fenômenos de forma curiosa e investigativa, com olhos de quem procura o entendimento de “o quê” e “como” está acontecendo. A observação deve ser o disparador de toda e qualquer atividade. A partir desse olhar é possível o desencadeamento das demais atividades e do conteúdo programático da disciplina.

Identificação e reconhecimento. A partir da observação, abre-se a possibilidade da identificação de fenômenos/ocorrências da natureza, contrastando informações ou fatos; ou ainda na comparação de dois fatos, dois ambientes etc. de modo que leve à percepção e à posterior tradução de suas semelhanças e diferenças, o que permite o reconhecimento de situações-problema em que estejam envolvidos princípios das Ciências Naturais.

Registro. Para sistematizar o apreendido, faz-se necessário saber organizar diferentes informações, por meio de diversas linguagens, como desenhos, esquemas, quadros e pequenos textos, organizando as ideias,

as diferentes perguntas, informações e suposições, além de justificar suas descobertas e respostas possíveis.

- A observação, a experimentação, a comparação, a elaboração e o debate sobre as hipóteses construídas; o estabelecimento de relações entre fatos ou fenômenos e ideias; a leitura, a escrita e a interpretação de textos; a elaboração de roteiros, a pesquisa bibliográfica ou de campo são conteúdos procedimentais importantes para que os conteúdos conceituais sejam tratados (SELBACH, 2010). “Igualmente, o conteúdo ilustrado pelo desenho, gráficos e tabelas, o confronto entre suposições e a proposição de solução para os desafios caracterizam a diversidade de competências ou procedimentos que dão sentido e corpo aos conceitos apreendidos” (SELBACH, 2010, p. 54).
- Vê-se que os procedimentos destacados direcionam o ensino de Ciências para uma compreensão da natureza de forma global, na qual o ser humano é parte integrante e dependente, além de ser capaz de promover transformações no mundo em que vive. Por essa razão, devem ainda promover a formulação de soluções para os problemas, a partir do conhecimento científico adquirido, colocando em prática conceitos e atitudes, desenvolvidos no processo de aprendizagem.
- A organização de um Canto de Ciências e/ou um Laboratório de Ciências será bem-vinda. Todos têm uma ideia do que seja um laboratório, mesmo que nunca tenham estado em um deles. Afinal de

contas, o cinema e a tevê popularizaram, às vezes de forma equivocada, os laboratórios e seus cientistas. A experimentação assume importante papel no ensino de Ciências. Por seu intermédio, é possível aguçar a curiosidade, estimular a observação e a construção de registros, além de permitir a proposição de experimentos.

- As escolas do Sesc têm a oportunidade de participar das mostras e exposições temáticas do Projeto Sesc Ciência, reconhecidas na área acadêmica e científica e com proposições pedagógicas adequadas à proposta pedagógica do Ensino Fundamental.
- O Programa Alimentos Seguros – PAS-Educação – (SESC, 2006) foi implantado na maioria das escolas do Sesc e tem o objetivo de trabalhar com os alunos do Ensino Fundamental o conceito de Alimentação Segura por meio da formação em serviço de seus professores e profissionais diretamente relacionados ao preparo de alimentos. Seus conteúdos, metodologia e recursos didáticos estão na Proposta Pedagógica, visando apoiar os professores no desenvolvimento dos eixos temáticos: Histórico dos alimentos na sociedade humana; Perigos nos alimentos: biológicos, físicos e químicos, formas de contaminação dos alimentos e doenças; Microrganismos em alimentos: microrganismos patogênicos, transformadores de alimentos e da matéria-prima; Ferramentas de prevenção dos perigos: boas práticas e Sistema APPCC;⁸ Procedimentos legais: órgãos internacionais, federais, estaduais e municipais, Código de Defesa do Consumidor.

⁸ APPCC – Análises de Perigos e Pontos Críticos de Controle.



HISTÓRIA E

GEOGRAFIA



Figura 2.18: Sesc no Ceará

A História aparece como um fenômeno que atravessa os tempos e nos ajuda a responder “de onde viemos?”, “o que somos?”, “para onde vamos?”. É a herança que todos temos ao nascer. Serve como arcabouço para a reflexão sobre as possibilidades/necessidades de transformação ou continuidade, mostra-nos como as sociedades, no passado próximo e distante, estruturaram a sua subsistência, as múltiplas formas de associação e organização política; as crenças e ideias, hábitos e costumes, os modos de diversão e trabalho. A História põe em destaque o conteúdo social da vida dos homens, criando condições para a compreensão das diferenças entre as sociedades humanas. Ela é, portanto, uma construção científica do campo das Ciências Sociais, que estuda as transformações ocorridas nos diversos aspectos das sociedades, ao longo do tempo. Todos nós fazemos história, mesmo quando não detemos o saber formal e teórico, e conhecê-la é uma forma de intervir na que existe, provocando as mudanças necessárias. É por isso que se pode dizer que as histórias individuais serão sempre parte integrante das histórias coletivas, e que conhecer os diversos modos de vida dos grupos, portanto, suas histórias pessoais e coletivas, em diferentes tempos e espaços, é a melhor maneira de respeitá-los, valorizando o patrimônio sociocultural e o direito de cidadania.

A Geografia sempre esteve presente como prática cotidiana da vida dos homens. Viver significa conhecer o espaço circundante e produzir interpretações a partir das mais simples experiências. Mesmo tendo surgido como ciência no século XIX, a curiosidade intrínseca à natureza humana a fez existir muito antes disso. Tem por objeto o conhecimento do espaço geográfico como um espaço socialmente produzido, fruto das relações que se estabelecem em sociedade, ao longo de um processo histórico. Este espaço envolve a natureza, na medida em que o homem, vivendo em sociedade, dela se apropria e a utiliza, de acordo com o seu estágio de desenvolvimento econômico e com as particularidades do meio físico em que vive. Procura também compreender a dinâmica da sociedade que cria, produz e vive este espaço, e a dinâmica da natureza, a qual é apropriada e utilizada pelos grupos humanos em seu processo de transformação social. O trabalho, característica mais essencial da produção das sociedades, possibilita a interação do homem com o meio natural. Essa visão interligada contribui para o homem se compreender melhor, percebendo a dimensão do espaço e do tempo. A Geografia possibilita ao cidadão pensar o espaço, a começar pelo local em que vive, para participar das decisões e agir sobre ele. É por isso que se pode dizer que noções de Geografia envolvem “o sentido que se tem do lugar e do espaço e a materialização das muitas relações próximas ou distantes” (DAMIANI, 1999, p. 52).

E na escola...

Um dos encantamentos ao se estudar História e Geografia é poder percebê-las nos assuntos das outras disciplinas, construindo o saber de forma relacional. E quando se tem um professor que favoreça, de fato, aprendizagens, essa percepção não será tarefa difícil. As histórias individuais dos alunos integram outras histórias, que sempre poderão se tornar ainda mais coletivas e, neste contexto, estarão inseridas as próprias produções nos diferentes campos do saber, posto que o conhecimento também possui sua historicidade. E ainda porque a compreensão dos conceitos e o desenvolvimento de quaisquer competências, sempre estarão relacionados à determinada dimensão espaço-temporal.

É preciso lembrar que trabalhar História e Geografia, considerando-as como práticas sociais, requer a construção do pensamento histórico, isso significa pensar a relação tempo-espaço, pensar as mudanças, as transformações, as resistências, enfim, salvaguardar a autonomia e a condição de sujeito onde quer que se esteja. E pensar historicamente é meio “caminho andado” para a construção de conhecimento; isso se faz a partir do desenvolvimento da criticidade. Nesse aspecto reside uma dificuldade no ensino: comumente nos defrontamos com uma concepção pedagógica na mais pura reprodução do senso comum sobre a incapacidade da criança de aprender algo mais do que uma data comemorativa, por exemplo, de compreender o sentido do acontecimento, de construir uma crítica a respeito do fato, em suma, de pensá-lo e repensá-lo. Reduzir o ensino, os processos histórico-sociais, às datas comemorativas de fatos e personagens inviabiliza a possibilidade de que eles sejam recontados, proporcionando uma suave reprodução da História oficial e em nada contribui para a construção do conhecimento e do pensamento histórico. E mais, marca o alheamento da consciência em relação a tais processos dos quais somos todos agentes, sujeitos – anônimos ou famosos – em ações cotidianas na vida real.

Como visto, ao chegar à escola, a criança traz consigo muitos conhecimentos que foram construídos por meio das diferentes experiências vividas. A vida apresenta-se para ela como uma totalidade. A criança percebe que as pessoas vivem num determinado espaço e tempo e produzem suas condições de vida pelo trabalho. Ao se defrontar com um mundo tão grande, amplo e complexo, vai indagando e buscando explicações sobre os fenômenos – que são por si relacionados – sem dividir as áreas que lhes darão as respostas. Por isso, opta-se aqui por apresentar os objetivos gerais de História e de Geografia, tal como definidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e, em seguida, alguns pontos de convergência e articulação.

Objetivos gerais

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997d), o ensino da História e da Geografia deverá organizar-se de modo que os alunos sejam capazes de:

Em História

- Identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços.
- Organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado.
- Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles.
- Reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço.
- Questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade civil.



Figura 2.19: Sesc em Rondônia

- Utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros.
- Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia.

Em Geografia

- Conhecer o mundo atual em sua diversidade, favorecendo a compreensão de como as paisagens, os lugares e os territórios se constroem.
- Identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas consequências em diferentes espaços e tempos, de modo que construa referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões socioambientais locais.
- Conhecer o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo que compreenda o papel das sociedades na construção do território, da paisagem e do lugar.
- Compreender a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas e interações.
- Compreender que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistas ainda não usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenhar-se em democratizá-las.
- Conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa da Geografia para compreender a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições.
- Orientá-los a compreender a importância das diferentes linguagens na leitura da paisagem, desde as imagens, música e literatura, dados e documentos de diferentes fontes de informação, de modo que

interprete, analise e relacione informações sobre o espaço.

- Saber utilizar a linguagem gráfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos.
- Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade, reconhecendo-os como direitos dos povos, indivíduos e elementos de fortalecimento da democracia.

Com a leitura atenta dos objetivos gerais das duas áreas é possível observar que em muitos aspectos eles podem e devem se entrecruzar. Numa perspectiva teórica e metodológica interdisciplinar, as áreas, certamente, poderão ser mais bem estudadas – especialmente quando se trata do trabalho com crianças dos anos iniciais – porque intenciona garantir uma visão mais integradora do homem.

Vê-se que, entrecruzadas, a História e a Geografia podem se comprometer mais efetivamente com o ensino para a vida cidadã, contribuindo na apreensão dos seguintes aspectos:

- Nas relações entre o presente e o passado.
- No estabelecimento das semelhanças e das diferenças existentes entre o seu ambiente familiar, escolar e social.
- No reconhecimento das diferenças culturais entre o modo de vida de sua comunidade e as demais.
- Na compreensão histórica da organização e funcionamento do espaço, na construção das paisagens em suas manifestações cotidianas.

- Na percepção dos avanços tecnológicos e seus desdobramentos: as modificações impostas pelos mesmos, nas maneiras de trabalhar e viver de outras sociedades humanas, em outros tempos.
- Na utilização de documentos históricos, procedimentos de pesquisa e outras fontes de informação, como, por exemplo, na linguagem cartográfica, inclusive para a representação da especialidade dos fenômenos geográficos.
- Na interpretação e análise das muitas linguagens que contribuem para a percepção da História e da Geografia nas imagens, na Literatura, nas notícias etc.
- Na valorização do patrimônio sociocultural e respeito à sociodiversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e um elemento de fortalecimento da democracia.
- Na comparação dos acontecimentos históricos no tempo e a importância que tiveram para sua atual vivência, assim como na avaliação da ação da sociedade nas questões socioambientais locais e em espaços distantes.
- Na construção de referências para a participação propositiva em questões ambientais.
- No conhecimento da natureza em suas múltiplas relações, de modo a compreender o papel social na construção e na alteração da paisagem e do lugar.
- No reconhecimento da importância da luta por uma maior democratização dos direitos políticos e melhores condições de vida.

Objetivos específicos

1º, 2º e 3º anos

- Caracterizar o tempo do grupo turma ordenando as atividades do dia a dia.
- Utilizar as noções de ontem, hoje e amanhã a partir da vivência do seu dia a dia.
- Representar graficamente pequenas sequências temporais a partir de suas vivências diárias.
- Adquirir noção de intervalo, simultaneidade e duração.
- Ordenar ações simultâneas, semelhantes e diferentes.
- Caracterizar os diferentes tempos vividos percebendo a ordenação, a duração e a simultaneidade.
- Reconhecer mudanças e permanências em hábitos culturais vividos no decorrer de determinado tempo (semana, mês).
- Distinguir, utilizar e registrar medições e marcadores de tempo cronológico (manhã, tarde, noite, hora, dias da semana, dias e meses...) nas suas vivências cotidianas.
- Comparar aspectos de épocas diferentes da escola e da família.
- Identificar acontecimentos significativos da época dos pais e dos avós.
- Construir a árvore genealógica da família.
- Comparar aspectos da família atual com grupos familiares do passado.
- Identificar as mudanças das regras dos grupos familiares através do tempo: presente, passado e futuro.
- Comparar o dia a dia dos elementos da família em diferentes grupos familiares.

- Ordenar a sequência de atividades de um profissional.
- Localizar no tempo fatos do cotidiano de um trabalhador.
- Identificar profissões do passado.
- Identificar por meio de especulações as profissões do futuro.
- Perceber mudanças e permanências nas atividades e hábitos envolvendo rotinas diárias, semanais e mensais (na casa, na escola, no lazer...).
- Identificar o corpo físico do aluno como referencial de localização no tempo e espaço.
- Caracterizar os diferentes espaços vividos – sala de aula, escola e família – por meio da localização das pessoas, objetos e deslocamentos.
- Localizar no espaço a posição do corpo e de outros objetos, reconhecendo noções de posicionamento (frente, atrás, entre, perto, longe) e lateralidade (esquerda, direita).
- Desenvolver noções de localização espacial (dentro e fora; ao lado, entre), orientação (esquerdo e direito) e legenda (cores e formas).
- Identificar as diferenças e as semelhanças nas paisagens, nos lugares de vivência da criança (moradia, escola e rua).
- Observar e desenhar caminhos entre os diferentes locais da escola, da moradia e do ambiente próximo.
- Localizar pontos de referência (praça, padaria, parque, escola, casa) em caminhos costumeiros, comparando as distâncias entre eles.
- Localizar nos desenhos dos trajetos informações como endereços, nomes de ruas, pontos de referência.
- Conhecer as diferentes formas de representação do espaço de vivência (imagens, mapas, documentos e maquetes).
- Identificar posições de objetos e pessoas segundo outros referenciais: norte, sul, leste e oeste.
- Investigar o local de moradia da sua família.
- Identificar os espaços internos e externos da casa e suas funções.
- Representar o espaço da sua casa por meio de desenhos e construções.
- Localizar a sua casa e escola quanto à rua, quarteirão, bairro (endereço).
- Elaborar mapa do bairro com vários pontos de referência, organizando legenda definida de forma compartilhada com os alunos.
- Determinar o local do nascente e poente do sol em relação a sua casa e à escola.
- Representar de forma tridimensional uma construção a partir de uma planta.
- Identificar o desenho, a maquete, a planta baixa, o mapa enquanto representação do real.
- Identificar na sala de aula o espaço individual e coletivo.
- Colaborar na organização e preservação física da sua sala.
- Identificar, na escola, os locais onde as pessoas exercem suas funções.
- Situar diferentes locais da escola pelas relações espaciais (está à direita de, é vizinho de etc.).
- Identificar a localização das construções próximas à escola e à moradia utilizando relações espaciais e pontos de referência.

- Identificar as principais características espaciais do bairro da escola e de sua moradia: ruas principais e secundárias, pontos de referência significativos, bairros vizinhos etc.
- Reconhecer que os bairros são agrupados em zonas: Norte, Sul, Leste, Centro e Centro-Oeste.
- Determinar os pontos cardeais em situações concretas e em representações gráficas.
- Utilizar a Rosa dos Ventos para localizar espaços determinados e o sentido de um trajeto.
- Localizar a posição de pessoas e objetos utilizando um eixo de coordenadas.
- Identificar espaços de memórias da cidade (museus, centros culturais etc.).
- Relacionar a utilização que o homem faz da natureza e suas implicações.
- Reconhecer que a atividade humana transforma a natureza, estabelecendo uma posição crítica frente aos acontecimentos.
- Identificar marcas do passado na paisagem da cidade e suas procedências.
- Reconhecer, a partir de ilustrações e mapas, elementos do ambiente do campo e da cidade.
- Identificar as principais características da vida rural e de seus habitantes.
- Observar as semelhanças e as diferenças nos elementos naturais e construídos das paisagens do cotidiano.
- Reconhecer nas propagandas sinais que as associam ao consumo.
- Relacionar a quantidade de produtos utilizados no dia a dia com a devastação da natureza.
- Analisar os problemas ambientais em sua localidade, discutindo soluções.
- Classificar, segundo diferentes atributos, a origem dos alimentos.
- Reconhecer produtos segundo a sua origem animal e vegetal.
- Identificar os deslocamentos realizados para transportar alimentos perecíveis e não perecíveis.
- Identificar e diferenciar objetos utilizados no preparo, consumo, produção e conservação de alimentos, nas suas relações, na organização da sociedade e em hábitos alimentares cotidianos.
- Estabelecer relações entre produção e distribuição de alimentos com os sujeitos históricos envolvidos nesses trabalhos, em diferentes culturas.
- Identificar e estabelecer relações entre o modo de produzir alimentos e os alimentos naturais e industriais consumidos diariamente.
- Reconhecer mudanças e permanências nos hábitos alimentares e de cuidados com saúde (comparação com os costumes dos avós e de outros tempos).
- Identificar hábitos alimentares da comunidade e de outras localidades e culturas (sociedades indígenas), em diferentes ocasiões – cotidianas e festivas.
- Identificar os recursos naturais existentes no bairro da escola e analisar como são utilizados.
- 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.

- Conhecer a história individual, registrando relatos pessoais no presente e no passado, comparando com os narrados pelos outros alunos da classe.
- Reconhecer diferentes tipos de grupo de convivência (por nome, idade, sexo e pertencimento – família, escola, sala de aula, profissão, local de nascimento...).
- Estabelecer relações de parentesco entre os elementos do grupo familiar e identificar seus ascendentes (pais e avós).
- Identificar os diferentes papéis desempenhados pelos elementos da família.
- Investigar a organização familiar em diferentes culturas.
- Caracterizar as relações sociais que se estabelecem entre os membros dos grupos a que o aluno pertence e em grupos de culturas diferentes.
- Caracterizar diferentes grupos familiares em gerações passadas, analisando as mudanças ocorridas no vestuário, na habitação, nos hábitos e costumes.
- Reconhecer as diferenças e semelhanças do grupo da sala de aula: idades, acordos e desacordos entre pessoas e grupos no desencadear dos acontecimentos vividos.
- Relacionar as normas e regras de convívio na sala de aula e na escola com leis e normas gerais da sociedade (ex.: com Estatuto da Criança, Lei de Direitos Humanos, da Abolição, contra o racismo etc.).
- Identificar as formas de convívio social compartilhadas nas brincadeiras e festas em diferentes tempos.
- Identificar mudanças e permanências no modo de vida das pessoas, dos grupos e de diferentes localidades através do tempo: presente, passado e futuro.
- Identificar na história das famílias elementos urbanos, como transportes, bairros, lazer, atividades econômicas.
- Estabelecer relações entre as tradições culturais e as festas do presente.
- Identificar as diferentes utilizações do espaço público (lazer, manifestações culturais).
- Identificar algumas normas culturais relacionadas a cuidados pessoais e aos do grupo de convívio sobre higiene.
- Relacionar a diversidade cultural da população do bairro com a população da cidade e do Brasil, identificando e valorizando as diferenças de costumes dos grupos sociais e étnicos.
- Conhecer as festas e tradições religiosas nos estados.
- Participar da organização de festas culturais, características de sua região.
- Investigar as atividades profissionais exercidas pelos pais da turma.
- Identificar tarefas e instrumentos de trabalho, utilizados nas diferentes atividades profissionais dos pais.
- Classificar profissões segundo diversos atributos.
- Reconhecer a importância das diferentes funções desempenhadas pelos elementos profissionais da comunidade próxima à escola.
- Caracterizar a divisão de trabalho em diferentes grupos sociais.

- Estabelecer uma relação entre as profissões.
- Caracterizar as profissões, produtos e serviços em tempo recente e remoto, identificando as razões das modificações.
- Identificar a contribuição de cada trabalhador para o coletivo.
- Reconhecer que existem trabalhos que são remunerados e outros não.
- Investigar a origem do salário-mínimo brasileiro.
- Investigar por que alguns trabalhos são valorizados socialmente e outros não.
- Estabelecer relação entre a escolha da profissão e o nível socioeconômico.
- Reconhecer que o trabalho infantil é um problema social com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).
- Investigar o significado do trabalho para as comunidades indígenas.
- Identificar a divisão do trabalho na cultura indígena.
- Estabelecer uma relação entre o trabalho na comunidade indígena e na nossa cultura.
- Identificar os produtos industrializados.
- Discriminar matéria-prima de seus derivados.
- Identificar a matéria-prima, os instrumentos utilizados e o processo de produção dos produtos utilizados em nosso dia a dia.
- Identificar objetos de seu uso diário, classificando-os segundo diferentes atributos.
- Identificar os recursos utilizados para a comercialização dos objetos.
- Avaliar criticamente a necessidade da criação dos objetos.
- Identificar pessoas e profissões envolvidas nos processos de produção.
- Pesquisar e distinguir objetos do passado e do presente.
- Identificar as etapas de trabalho de alguns serviços.
- Diferenciar os serviços do passado dos atuais.

4º e 5º anos

- Identificar e utilizar marcadores de tempo de média e longa duração (décadas e séculos) e situar a história do aluno na história da cidade.
- Localizar espaços, acontecimentos, épocas e períodos da história de seu município e estado.
- Construção de linhas tempo, relacionando a história local com a história regional e a história nacional.
- Localizar acontecimentos, épocas e períodos da história do município e estado em que vive.
- Relacionar atividades locais e acontecimentos históricos da cidade com a preservação da memória de indivíduos, grupos e classes do período colonial até o momento presente.
- Caracterizar a vida da população e identificar as transformações ocorridas na cidade e no país na época colonial, imperial e republicana.
- Reconhecer o processo do espaço urbano, tendo como referência os elementos do cotidiano e o modo de vida.
- Identificar a localização das construções utilizando relações espaciais e pontos de referência.
- Determinar os pontos cardeais e colaterais em situações concretas e em representações gráficas.

- Agrupar espaços por ordem de grandeza das dimensões (bairros, cidades, estados e países).
- Concluir que a sua cidade é formada por diversos bairros e municípios.
- Localizar municípios do seu estado utilizando diferentes relações espaciais.
- Identificar e localizar no mapa os acidentes e os aspectos geográficos da sua cidade.
- Distinguir diferentes formas de relevo encontradas nas áreas altas do município (maciços, serras, morros etc.).
- Identificar as transformações do espaço do município e do estado através do tempo.
- Localizar espaços, acontecimentos, épocas e períodos da história de seu município e do estado.
- Observação e descrição de diferentes formas pelas quais a natureza se apresenta na paisagem local: construções e moradias; distribuição da população, organização dos bairros na distribuição da população, nos modos de vida, nas formas de lazer, nas artes.
- Valorização de formas não predatórias de exploração, transformação e uso dos recursos naturais.
- Reconhecer em imagens/fotos de tempos diferentes as mudanças ocorridas na produção do espaço urbano e rural, sabendo explicar a sua temporalidade.
- Compreender no cotidiano as noções de território e territorialidade, aplicando-as nas situações que produzem a vida na cidade e no campo.
- Interpretar as paisagens urbanas e rurais em suas oportunidades de trabalho e lazer, valendo-se de imagens/fotos de tempos diferentes.
- Reconhecer nos cotidianos da paisagem urbana e rural o que a cultura e o trabalho conferiram como identidade de um lugar.
- Reconhecer, na paisagem urbana e rural, a cultura, o trabalho e o lazer como identidade de um lugar e direitos à cidadania.
- 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.
- Identificar os locais de comercialização dos produtos agrícolas (centrais de abastecimento, feiras livres, supermercados etc.).
- Agrupar os elementos visíveis da paisagem do município e do estado em que vive.
- Distinguir diferentes formas de relevo encontrados no município e no estado.
- Localizar, no mapa do município e do estado os principais rios, lagoas, lagos e bacias.
- Identificar tipos de vegetação e suas características do município e no estado.
- 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.
- Reconhecer os objetos produzidos como material reciclado e industrializado, compreendendo a relação entre produção de objetos, consumo e desperdício.

- Reconhecer a relação entre a cidade e outras vias de circulação de mercadorias e serviços no estado (rodovias e ferrovias).
- Reconhecer a importância das tecnologias nos meios de comunicação no cotidiano, como rádio, TV, jornais, revistas e internet.
- 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.
- Coletar informações de produções veiculadas em meios de comunicação do século XXI com o propósito de analisar sua relação com acontecimentos históricos.
- Estabelecer relações entre os hábitos culturais e os meios de comunicação do século XXI.
- Analisar os problemas sociais em sua localidade, discutindo soluções.
- Caracterizar as relações sociais que se estabelecem entre os membros dos grupos a que o aluno pertence e em grupos de culturas diferentes.
- Conhecer a diversidade da população do bairro, os moradores antigos, as diferentes procedências das famílias, e as relações de diferenças e de identidades.
- Relacionar as normas e regras de convívio 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.).
- Caracterizar as diferentes sociedades que vivem e viveram no município e no estado.
- Caracterizar o sistema de administração municipal.
- Identificar as mudanças ocorridas nos hábitos e costumes de outras gerações.
- Comparar o cotidiano da vida dos grupos de que faz parte no presente e no passado.
- Estabelecer uma relação crítica na formação de regras para o seu grupo.
- Comparar brincadeiras de diferentes grupos sociais (cultura indígena, cultura negra, orientais etc.).
- Identificar a população do município e estado estudado a partir das atividades econômicas, necessidades e formas de organização.
- Relacionar a diversidade cultural da população do bairro com a população da cidade e do Brasil, identificando e valorizando as diferenças de costumes dos grupos sociais e étnicos.
- Identificar as diferenças sociais e de participação nas ações políticas, dos grupos e classes sociais que convivem na cidade: governadores, comerciantes, trabalhadores, mulheres etc.
- Identificar as lutas e as conquistas políticas, travadas por indivíduos, por classes e movimentos sociais.
- Identificar diferentes tipos de organizações urbanas, destacando as suas funções e origens: cidades que nasceram com função administrativa, religiosa ou comercial.

- Estudo da origem da cidade, sua organização e crescimento urbanístico e seu papel administrativo.
- As atividades econômicas do município e do estado: comércio e serviços, atividade industrial, agricultura, extrativismo – mineral, animal e vegetal.
- Identificar e relacionar os Três Poderes: Legislativo, Executivo e Judiciário.
- Conhecer a época colonial, imperial e republicana em seus aspectos: culturais, sociais (atendimento à população), geográficos, políticos, econômicos.
- Diferenciar processos de fabricação dos produtos: produção artesanal, manufatureira e industrial (os produtos e produtores).
- Reconhecer exemplos de matéria-prima e industrial, tendo como referência produtos artesanais e industriais do cotidiano.
- Identificar diferentes atividades profissionais que envolvem a produção e a circulação de produtos artesanais ou industriais.
- Identificar o uso de diferentes equipamentos e técnicas na produção de objetos artesanais e industrializados.
- Identificar diferentes relações de trabalho entre os moradores da cidade no presente e em outras épocas, distinguindo o trabalho escravo do trabalho livre.
- Caracterizar a divisão de trabalho em diferentes grupos sociais.
- Identificar a matéria-prima, os instrumentos utilizados e o processo de produção dos produtos utilizados em nosso dia a dia.
- Distinguir e classificar as diversas formas de atividades econômicas: primárias, secundárias e terciárias.
- Caracterizar a divisão do trabalho no município e no estado em que vive.
- Relacionar a organização regional do trabalho do estado com o tipo de sociedade que nele habita e/ou habitou.
- Identificar a população do município e do estado a partir das atividades econômicas, necessidades e formas de organização.
- Relacionar a organização regional do trabalho do estado com o tipo de sociedade que nele habita e/ou habitou.
- Identificar diferentes ações humanas nos espaços e nos serviços públicos no cotidiano (coleta de lixo, correio, postos de saúde, lazer).
- Reconhecer a presença e a ausência de serviços urbanos e sua relação com a ocupação de localidades por diferentes grupos e classes sociais.
- Reconhecer a importância dos serviços públicos para a comunidade local.

Eixos norteadores

O trabalho com esses eixos pretende aliar o vivido, nas práticas sociais, ao conceitual, que a escola pretende mediar, e o cotidiano à vida escolar. É fundamental que se compreenda que a criança, em relação a esses aspectos, traz consigo experiências, hábitos, atitudes, valores e modos de se expressar que fazem parte da cultura de seu grupo social. É preciso partir de seu vocabulário, das afirmações e crenças que ela traz, para ampliar esse universo, de modo que possa aceitar pontos de vista diferentes do seu, da mesma forma que verá outras pessoas também respeitando o seu mundo. Desse modo, a leitura crítica da realidade em que ela vive ficará facilitada, incentivando-a a participar de sua permanente transformação.

1º eixo: Tempo

Ao se construir o conceito de tempo, deve-se dar destaque aos acontecimentos da vida da criança, da escola, da comunidade, da cidade e do país. Este conceito, por ser desenvolvido por várias ciências, não pode prescindir da compreensão de suas duas principais dimensões: o tempo físico e o tempo histórico social.

A primeira dimensão – o tempo físico – vai permitir à criança localizar-se no tempo, situar fatos de sua vida cotidiana e outros dados, construir e interpretar linhas de tempo, trabalhar com as medidas de quantificação – dias, meses, anos, séculos. O domínio operatório do tempo envolve também as noções de ordem e sucessão, duração e simultaneidade. Além disso, é importante fazê-la perceber as permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nos grupos de convívio escolar e na sua localidade.

A segunda dimensão – o tempo histórico-social – vai iniciar a criança na análise dos contextos de época, de modo que ela perceba o seu tempo como diferente de outros tempos e épocas. Vai também permitir que ela compreenda como o tempo é fruto da construção social, de determinantes históricos que a cada momento as sociedades imprimem à época em que vivem. O uso dos documentos históricos como fontes de informações contribuirá muito nesse processo.

1º eixo: Tempo

Conteúdos sobre tempo

Mudanças e permanências nos lugares e tempos vividos: rotinas, medição e marcadores de tempo cronológico.

A simultaneidade do tempo na escola e de outros lugares.

Hábitos cotidianos da cultura doméstica e social próxima: horários rotineiros de diferentes atividades.

O tempo na família.

As relações dos homens com o trabalho no tempo.

Fontes históricas.

Tempo histórico e social.

Acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade.

Transformações e permanências nas vivências culturais (materiais e artísticas) da coletividade no tempo.

As relações de poder estabelecidas entre a sua localidade e os demais centros políticos, econômicos e culturais, em diferentes tempos.

Medições de tempo, calendários, quadros cronológicos, linhas de tempo e periodizações, para organizarem sínteses históricas das relações entre as histórias locais, regionais, nacionais e mundiais.

Sínteses cronológicas, incluindo e relacionando acontecimentos da história local, regional, nacional e mundial

2º eixo: Espaço

É preciso oferecer à criança oportunidades para que ela possa operar com as relações espaciais e analisar os espaços sociais, compreendendo-os como construções do homem, em determinado tempo de uma sociedade. Ao explorar o espaço vivido, ela perceberá o seu posicionamento e o dos objetos quanto às situações como: perto/longe; dentro/fora; ao lado de; à frente/atrás; à direita/à esquerda; ao norte, ao sul, a leste, a oeste.

Outra questão relativa ao conceito de espaço é o que diz respeito à sua organização. Todo espaço é organi-

zado de acordo com uma ou várias funções. A análise do espaço construído e organizado por grupos sociais em diferentes tempos também é iniciada pela escola, para a criança começar a ver além daquilo que ela vê física e concretamente. Perceber o bairro onde mora, por exemplo, não apenas como um conjunto de prédios, um ao lado do outro, mas como um espaço organizado socialmente.

A representação do espaço que amplia as possibilidades de pensar sobre as situações vividas, pode realizar-se por meio da leitura de plantas, traçado de trajetos, do desenho e leitura de mapas.

2º eixo: Espaço

Conteúdos sobre espaço

Noções de espaço e de lugar (próximos e distantes) e transformações nas paisagens próximas.

Deslocamento e localizações: sala de aula, escola, bairro e cidade.

O espaço organizado pelo estudante, o colega e a turma.

A posição de objetos e alunos (frente/atrás; em cima/embaixo; dimensões-altura/comprimento/largura; reorganização do espaço pelo grupo).

Os espaços da escola e suas funções.

O espaço familiar: a percepção do espaço da casa, interno e externo; a organização e divisão de funções.

A organização espacial do bairro, da escola e de casa.

Localização das áreas urbanas e rurais.

Direções cardeais e colaterais.

Coordenadas geográficas.

Localização e organização geográfica dos lugares nos mapas: no estado, no Brasil e no mundo.

Mudanças e transformações no espaço do município e do estado através do tempo.

Linguagem cartográfica das características das paisagens estudadas por meio da confecção de diferentes tipos de mapas, observando a necessidade de indicar a direção, a distância, a proporção para garantir a legibilidade das informações.

Leitura e compreensão das informações expressas em linguagem cartográfica e em outras formas de representação do espaço, como fotografias aéreas, plantas, maquetes, entre outras.

3º eixo: Natureza e transformação

Os conceitos de natureza e transformação serão construídos por meio da identificação das condições ambientais da localidade e do reconhecimento das consequências da ação do homem sobre esse meio ambiente, indicando a necessidade de propostas de solução. A configuração das paisagens urbanas

e rurais e suas transformações ao longo do tempo devem ser destacadas e analisadas a partir do papel das tecnologias da informação, da comunicação e dos transportes. Para melhor viabilizar esse processo, deve-se utilizar como normas metodológicas os procedimentos básicos de observação, descrição, registro, comparação, análise e síntese, na coleta e tratamento das informações.

3º eixo: Natureza e transformação

Conteúdos em natureza e transformação

As relações entre os homens e a natureza, numa dimensão individual e coletiva, contemporânea e histórica.

Os elementos sociais e naturais que compõem paisagens do cotidiano urbano e rural brasileiros.

Características da vida urbana e rural; semelhanças e diferenças.

Produtos de origem animal e vegetal.

Produção e circulação de alimentos do cotidiano: sujeitos envolvidos, formas atuais e passadas em diferentes culturas.

Produção de objetos industriais e artesanais: identificação das semelhanças e diferenças; processos de transformação, sujeitos e culturas envolvidos.

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.

O papel das tecnologias, da informação, da comunicação e dos transportes na configuração de paisagens urbanas e rurais e na estruturação da vida na sociedade.

As funções que o transporte assume nas relações entre as cidades e o campo e o seu papel de interdependência.

Os meios de comunicação familiares e sociais em diferentes épocas: processos e instrumentos (rádio, TV, telefone, jornal, revista, computador...).

4º eixo: Sociedade

O conceito de sociedade deverá ser iniciado a partir do estudo dos grupos sociais a que o aluno pertence e nos quais atua. Estes grupos serão conhecidos por meio de sua caracterização, elementos que os constituem, relações que estabelecem entre si; das regras de estruturação desses grupos; da organização que seus componentes imprimem no tempo e no espaço.

A análise gradativa dos diversos grupos dos quais a criança participa permite que ela perceba, aos poucos, a pluralidade de interesses e como há, inclusive, relações contraditórias. A consciência de pertencer a um grupo e de individualizar-se por intermédio dele é

uma característica essencialmente humana. Assim, viver em grupo, para uma criança, significa a sua própria socialização.

O amadurecimento, pela aquisição de hábitos, valores e costumes mais simples é sinônimo também de inserção nas relações sociais. São os chamados grupos primários – a família, a escola, as pequenas comunidades – que estabelecem a mediação entre os indivíduos e os grupos menores.

É no grupo, portanto, que o homem aprende a viver socialmente e também a se tornar um sujeito autônomo, capaz de compreender a sociedade em geral, de mover-se nela e agir conscientemente para a sua transformação.

4º eixo: Sociedade

Conteúdos sobre sociedade

Noções de sujeito histórico: indivíduos, família, grupo, classe e outros.

Histórias das famílias e comunidades.

Diferenças e semelhanças individuais, sociais, econômicas e culturais entre os estudantes e as demais pessoas que convivem e trabalham na escola.

Identificação de transformações e permanência dos costumes das famílias (pais, avós e bisavós) e nas instituições escolares.

Reflexões sobre a constituição da cidadania, em diferentes sociedades e tempos.

Diferenças e semelhanças entre as pessoas e os grupos sociais que convivem na coletividade, nos aspectos sociais, econômicos e culturais.

Modos de vida de diferentes grupos sociais, como se relacionam e constituem o espaço e a paisagem no qual se encontram inseridos.

Principais características da população brasileira.

5º eixo: Cultura e poder

Entende-se por cultura o entrelace dos comportamentos, dos saberes, das técnicas, dos conhecimentos e dos valores acumulados pelos indivíduos durante suas vidas e, em outra escala, pelo conjunto dos grupos de que fazem parte. A cultura é herança transmitida de uma geração à outra. Não é, portanto, um conjunto fechado e imutável de técnicas e de comportamentos. Os contatos entre povos de diferentes culturas são algumas vezes conflitantes, mas constituem uma fonte de enriquecimento mútuo.

Sobre o poder, assim sintetizou Arendt (1985):

O poder corresponde à habilidade humana de não apenas agir, mas agir em uníssono, em comum acordo. O poder jamais é propriedade de um indivíduo; ele pertence a um grupo e existe apenas enquanto o grupo se mantiver unido. Quando dizemos que alguém está “no poder” estamos na realidade nos referindo ao fato de encontrar-se esta pessoa investida de poder, por um certo número de pessoas, para atuar em seu nome. No momento em que o grupo, de onde origina-se o poder, se ausenta no apoio, o seu poder também desaparece. Para construir estes dois conceitos, é recomendável que se faça a identificação das diferenças culturais entre o modo de vida da localidade em que a criança vive e de outras comunidades e a caracterização das relações de poder estabelecidas entre a localidade e os demais centros políticos, econômicos e culturais em diferentes tempos.

5º eixo: Cultura e poder

Conteúdos em cultura e poder

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.

As diferenças culturais, étnicas, de idade, religião, costumes e gêneros.

Identificação de transformações e permanência nas vivências culturais (materiais e artísticas) da coletividade no tempo.

Histórias e memórias dos bairros, da cidade e do país.

Os centros políticos brasileiros.

A organização político-administrativa do município, do estado e do país.

As atividades econômicas do município e do estado.

6º eixo: Trabalho e produção

Trata-se de conceitos fundamentais para os objetivos das Ciências Sociais por estarem relacionados intensamente com os demais. Designam a operação humana de transformação da natureza em objeto de cultura. Incluem três elementos: a atividade humana desenvolvida no processo de transformação, o objeto sobre o qual é exercida a atividade e os meios de executá-la. As relações que se formam entre as pessoas na produção, troca e distribuição dos bens materiais

denominam-se relações de produção. Elas podem ser relações de cooperação, quando os frutos do trabalho são distribuídos igualmente e de exploração, quando são distribuídos desigualmente.

Questões tão complexas como estas devem ser iniciadas nos primeiros anos do Ensino Fundamental, recorrendo-se à análise da vida cotidiana dos grupos indígenas e dos negros escravos, além do estudo da produção e do trabalho dos engenhos coloniais, nas áreas de mineração, nas fazendas de café e nas fábricas de ontem e hoje.

6º eixo: Trabalho e produção

Conteúdos em trabalho e produção

Espaços públicos e privados no bairro e na cidade.

As relações de trabalho existentes entre os indivíduos e as classes, por meio do conhecimento sobre como se processam as produções, comercializações, distribuição de bens e as desigualdades sociais.

As profissões, ocupações, produtos e serviços de ontem e de hoje.

Identificação de grupos indígenas e estudo do seu modo de vida social, econômico, cultural, político, religioso e artístico.

Atividades produtivas em grupos de culturas diferentes.

Relações de trabalho escravo e livre na produção agrícola, artesanal e industrial.

Ferramentas, materiais e equipamentos na produção de diferentes objetos.

Industrialização, comércio e serviços hoje e no passado.

As organizações políticas da cidade e do país em diferentes épocas.

Algumas considerações metodológicas para o trabalho com a História e com a Geografia

- A alfabetização cartográfica deve ser prevista, contextualizada, nos projetos desenvolvidos: aprender a “ver” com interesse e atenção um mapa ou carta geográfica amplia a possibilidade de leitura das linguagens visuais. É preciso oferecer elementos para que o estudante possa apreender os processos inerentes à construção de um mapa, bem como os motivos e as necessidades de sua produção. O que pode ser explorado na observação?
 - a) O título deste mapa, percebendo se ele oferece dicas sobre a sua natureza: trata-se de um mapa físico – relevo, clima, vegetação etc. – um mapa geral, de regiões delimitadas – plantas de uma casa, da escola, de uma rua etc.?
 - b) A escala do mapa, para se conhecer a extensão da área mapeada.
 - c) A análise da localização da área mapeada. Decompor as suas partes, atento às indicações e referências, compreendendo os sinais convencionais. A observação dessas correlações, da análise da relação entre elementos naturais e elementos humanos, assim como o trabalho de síntese – explicação, comparação, aplicação – do que um mapa ilustra em outros contextos e paisagens estarão, naturalmente, relacionados à faixa etária do grupo, ao ano de escolaridade.

O início desse processo de alfabetização cartográfica deverá estar relacionado à percepção e à descoberta

do espaço do estudante: sua casa, sua escola, seu bairro para que ele possa, então, transferir tal aprendizagem para espaços maiores.

- Os documentos são fontes de informações valiosas: cartas, livros, diários, pinturas, ferramentas de trabalho etc. Existe uma série de particularidades de linguagens que poderá enriquecer muito o trabalho e os projetos desenvolvidos; é justamente nos anos iniciais que as crianças vão tomando contato com essa diversidade.
- Não se aprende História e Geografia para se exercitar a memória, não se trata de um desafio à memorização de nomes, datas, lugares, cidades, capitais etc. Os conhecimentos históricos e geográficos são fundamentais para a ação do sujeito no mundo. Em tais conhecimentos deverão estar implicadas a pesquisa, a argumentação, a tomada de posição, a socialização, a extinção de preconceitos, a partir do desenvolvimento de habilidades, tais como: investigar, diagnosticar, relacionar e questionar.
- Sobre o combate ao racismo e à discriminação, é preciso atentar para a Lei nº 10.639/2003 que estabelece o ensino da História e da Cultura afro-brasileira nos sistemas de ensino e para a Lei nº 11.645/2008, que faz a mesma orientação quanto à temática indígena – alterando a LDB 9.394/96 nos seus artigos 26 e 79.⁹ Não se trata,

⁹ Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

no entanto, apenas de combate à discriminação, mas de comprometer a escola – espaço de formação cidadã, que congrega muitos saberes sistematizados e comunitários – na valorização da diversidade cultural que fazem do Brasil um país plural e diverso. São, portanto, leis e práticas afirmativas. Lê-se no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2009, p. 49):

No Ensino Fundamental, o ato de educar implica uma estreita relação entre as crianças, adolescentes e os adultos. Esta relação precisa estar pautada em tratamentos igualitários, considerando a singularidade de cada sujeito em suas dimensões culturais, familiares e sociais. Nesse sentido, a educação das relações étnico-raciais deve ser um dos elementos estruturantes do projeto político-pedagógico das escolas.

Para que o projeto político-pedagógico possa, de fato, contemplar o aspecto das relações étnico-raciais e contribuir para o fortalecimento da autoestima dos estudantes, é preciso prever uma abordagem multidisciplinar no desenvolvimento de projetos de traba-

lho que valorize os saberes comunitários e a oralidade como elementos fundamentais para os processos de aprendizagem. Para tanto, não se pode descuidar de algumas ações, tais como: a formação dos profissionais para que tenham acesso a referências culturais, históricas, geográficas, linguísticas, inerentes a essa diversidade; prover bibliotecas e salas de leitura com livros e materiais didáticos e paradidáticos, assim como construir alternativas pedagógicas tendo como suporte tais materiais.

Estamos diante de uma discussão curricular muito mais complexa do que a simples inserção de mais conteúdos programáticos, como muitas vezes se entende e, portanto, se pratica. Currículo pode ser compreendido como um discurso recheado de narrativas, saberes, concepções de homem e de conhecimento – e os Estudos Culturais contribuem no esclarecimento desta questão. Então, pode-se afirmar que ao longo da história das instituições escolares, como seus programas e currículos, algumas formas de conhecimento e cultura foram valorizados e outros não; alguns saberes legitimados, outros não. O primeiro passo para a construção de ações afirmativas no espaço escolar é a desconstrução de um imaginário estereotipado e reducionista

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

sobre os indígenas e também sobre o próprio continente africano que durante séculos esteve povoando a nossa cultura ocidental como lugar selvagem e castigado pela guerra, pela fome, pela doença, enfim, pela miséria de todo tipo. A riqueza e a pluralidade – de conhecimentos, inclusive, são cerca de 1.900 línguas faladas – dificilmente são abordadas. Pesquisas sobre livros didáticos de História do Brasil apontam para o “silêncio, desconhecimento e representações eurocêntricas” (OLIVA, 2003, p. 429).

Um rápido olhar para o conhecimento construído acerca dos povos indígenas e dos povos africanos nos coloca diante da afirmação e da imposição de modelos capitalistas de exploração da riqueza e do trabalho. Sempre em nome da racionalidade técnica; do saber científico e do progresso; da superioridade intelectual, tecnológica e moral do europeu; da saída da ignorância para uma era de avanços nos saberes que estavam, então, levando a esses povos.

A escola poderá prestar grande serviço a favor da Educação para pluralidade se ajudar os estudantes a enxergarem e compreenderem as diferentes maneiras como os povos se relacionam, produzem e se afirmam no mundo.

ARTE



Figura 2.20: Sesc no Ceará

A criatividade é um potencial inerente ao homem, e a realização desse potencial uma de suas necessidades... Criar é, basicamente, formar. É dar forma a fenômenos que foram relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos... Estamos falando da "intencionalidade" da ação humana: "Criando, o homem toma consciência da sua capacidade de transformar a natureza e a si mesmo [...] O criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam [...]"
OSTROWER, 1977

Arte é criação e não reprodução. O artista utiliza-se das emoções, da espontaneidade, da observação e da interpretação pessoal para relacionar-se com a arte. É importante não confundirmos a criação de uma obra com habilidade manual e execução de técnicas. O novo na arte não significa inédito, mas sim a conjunção entre imaginação, observação e experimentação. O novo para si, na vivência pessoal, mais tarde transforma-se em comunicação direta com o homem e suas necessidades afetivas. Este processo acontece no momento do fazer, pensar sobre o fazer e refazer, explorando todas as possibilidades de criação. O artista, gradualmente, faz surgir a sua obra, procurando defini-la cada vez mais até dar forma visível à ideia. O trabalho com a arte

tem pouco com o simplesmente fazer ou reproduzir. É, portanto, um processo de busca e descoberta. Trabalhar com arte é reconhecer o improvável. É inquietar-se frente ao previsível. Não é só ter o desejo de buscar, mas a capacidade de encontrar.

Arte na educação

O papel da arte na Educação consiste em fazer com que a criança exercite a sua fantasia, registre suas vivências e experimente o sentido estético em seu cotidiano. O desenvolvimento do trabalho passa pela experimentação das diversas linguagens em arte, possibilitando que a criança tenha múltiplas possibilidades de expressão. A criança amplia seu mundo quando descobre o ritmo e o movimento, observa a natureza e percebe a forma. Em geral, é por meio da brincadeira que as crianças mostram suas marcas, suas diferenças individuais e seus pensamentos. Ou seja, ela vivencia seu sentido estético, por intermédio de imagens e do jogo lúdico que compõem o seu universo afetivo e cultural. Sendo assim, pode-se dizer que o objetivo da arte no cotidiano da escola é aprofundar a sensibilidade do aluno, por meio da vivência de novas experiências, em que a forma criativa esteja presente como um dado relevante para a construção do saber, resgatando experiências anteriores. Compreende-se que toda criança está pronta para criar de acordo com os princípios que fundamentam o trabalho em arte-educação.

E na escola...

Desde cedo, a criança sofre as influências sociais e culturais de seu meio. A sua relação com o mundo se dá por meio do jogo, da expressão visual e oral e de suas fantasias. A sua capacidade de experimentação faz com que, aos poucos, ela vá descobrindo o mundo físico, emocional, social, estético e cultural, estruturando-se nesse processo de humanização, interagindo com outras pessoas e se inserindo no ambiente afetivo e cultural. O ser sensível é um ser cultural, que interfere, tornando-se consciente de sua ação.

A criança, pelas experiências com a arte, pode dar visibilidade ao seu mundo de fantasia, aos seus sonhos, aos seus temores e mitos, transmitindo sua vontade de viver, crescer e integrar-se. Com a expressão artística, seja ela de qual tipo for, a criança estará afirmando sua capacidade de designar, de se orientar; para expressar-se, no entanto, precisa de certos elementos que compõem o meio e, antes de tudo, de uma grande dose de liberdade e compreensão daqueles que a rodeiam.

Para melhor conhecer a criança, é preciso saber ouvi-la e saber falar-lhe; é preciso aprender a vê-la. Saber observá-la enquanto dramatiza nas brincadeiras: o brilho dos olhos, a expressão do rosto, a movimentação do seu corpo. Estar atento à forma como projeta seu espaço, aprender a interpretar esta forma e como conta suas histórias.

Quando a criança se expressa por meio da arte, ela se lança, se projeta. Nesse projetar existe um movimento de dentro para fora e de fora para dentro. Desta forma, ela modifica e está sendo modificada, ela expressa o que sente e assimila aspectos dos ambientes de suas vivências; faz a composição, a construção e a revelação de suas histórias. Ela tem mesmo a inquietude e a necessidade de projetar-se por todos os meios de expressão.

As experiências artísticas são fundamentais para que a criança aprenda a olhar, a ver a natureza pelos seus próprios olhos. É necessário deixá-la sentir o que está à sua volta. Nesse sentido, o educador poderá ajudá-la a olhar, tal como fez o pai do menino no belo conto de Eduardo Galeano que se chama, justamente, *A função da Arte/1*:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadoff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

– Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2009, p. 15).

(continuação)

O conto do Galeano nos ajuda a refletir, dentre tantas possibilidades, sobre a necessidade do trabalho com arte ir além da prática da livre expressão para ampliar, o conhecimento em torno da história da arte, da apreciação artística, do fazer artístico e da crítica de arte. Quando o menino pede ao pai que o ajude a olhar está justamente desejando ampliar o seu universo de referências. No caso, as artes operam como o campo do conhecimento sensível que, por sua vez, faz parte da ação inteligente da criança, complementando sua maneira de estar no mundo de forma mais plena e integrada. Ana Mae Barbosa, uma importante arte-educadora do Brasil, sugere uma pedagogia triangular no que diz respeito a esta área do conhecimento em que a História, a Estética e o Fazer Artístico estejam presentes para a construção de uma proposta eficaz de ensino da arte, – mas, atenção! Eficácia está relacionada à possibilidade de aguçar a sensibilidade, promover o diálogo entre as várias racionalidades, ampliar as possibilidades de ver e apreciar, ouvir e se emocionar. Isto quer dizer que a intenção do trabalho de arte na escola não pode ser formar o artista. E se, desta forma, a intenção for mesmo cativar o aluno é preciso que o professor inicie o trabalho pensando em como os conteúdos que pretende trabalhar poderão ser relacionados ao cotidiano do grupo. Aliás, uma observação atenta do cotidiano pode estar impregnada de arte, muitas manifestações artísticas podem ser reveladas na maneira como as pessoas produzem/organizam o seu dia a dia, no modo como se vestem, no movimento de torcidas e de brincadeiras infantis, nas vitrines das lojas, nas festas, festejos etc. sem que seus participantes se sintam artistas.

Qualquer conceito estético ou artístico pode ser trabalhado a partir do cotidiano. Os elementos que compõem o fazer artístico são encontrados facilmente na natureza, por meio da pesquisa da forma, da textura e das cores ou por materiais e objetos produzidos pelo homem. O conceito de interferência direta do homem na natureza nos leva a refletir sobre a produção artística, que nada mais é do que a interferência do artista de forma emocional, afetiva e cultural.

De fato, para que a aprendizagem aconteça, os conteúdos precisam estar articulados de modo a organizarem uma rede de significações. Cabe aqui reiterar que conteúdo não deve ser compreendido como sinônimo de informações que se acumulam e, sim, como ferramenta que se constrói, com a qual se aprende a aprender e a transformar o que for necessário. No caso da arte, os conteúdos devem estar organizados de modo que a criança seja espectadora e também produtora – sua produção deverá ser reconhecida e respeitada.

Quando não se deixa que a criança utilize seu espaço lúdico de exploração e revelação da sua leitura da realidade, comumente se padroniza o seu produto e seus sentimentos, estereotipando valores artísticos e estimulando uma atitude conformista e passiva. Ignora-se, portanto, a atitude criadora, a utilização de diferentes materiais e a experimentação de novas ideias. Sem liberdade de expressão, o que é plástico ou dramaticamente produzido não é verdadeiro, não tem vigor, carece de vida. Não devemos obrigar a criança a sujeitar-se aos padrões estabelecidos, pois seus interesses, sua capacidade de observação e a exteriorização de seus sentimentos são muito diferentes dos adultos.

As múltiplas possibilidades do ensino de arte incluem o contato e o conhecimento através dos tempos, em que a criança pode conhecer obras de diversos artistas e fazer relações com suas próprias experiências. Ela observa, toca, conversa e reflete sobre o seu significado, estabelecendo novos conceitos estéticos. A criança pode ser transportada por uma viagem pelo mundo da arte, percebendo que o belo está ao nosso redor e ao alcance de nossos olhos. Ela precisa exercitar o seu olhar, por meio da representação das coisas que ama, conhece e imagina.

O trabalho criador deve envolver a realização da criança, possibilitando o seu desenvolvimento integral. O

ponto de maior importância é o seu processo de criação, pois é aí que ela se desenvolve. O produto final será consequência de um processo bem desenvolvido. Desta maneira a criança poderá verificar em quantas e em quais situações a arte se faz presente em sua vida. Sendo assim, o trabalho de arte não poderá se restringir à aplicação de técnicas e exercícios.

Compreender a expressão artística e saber trabalhar com ela são atitudes que o professor precisa ter, pois a arte é a expressão mais verdadeira que existe na criança, pois é a autoexpressão de sentimentos, de experiências, de emoções e de sua visão do mundo. Diz-se isso porque a criança apreende a realidade de modo emocional e globalizante, afetivo e condensado. Em sua experiência, ela consegue conciliar, entre tantos dualismos, o mundo real e o mundo imaginário – aqui compreendido como o conjunto das imagens e relações constitutivas do humano; o imaginário é o grande denominador em que se encaixam todos os procedimentos de seu pensamento.

O papel do professor é perceber o significado da vivência da criança, sua bagagem cultural, o que ela assimila em contato com o meio ambiente, sua capacidade de observação e o desenvolvimento de sua percepção de espaço, forma, luz e cor. Ao professor cabe intermediar os conhecimentos existentes e oferecer condições para o aprofundamento de novas vivências.

A escola deve ser um espaço onde as crianças podem exercitar suas potencialidades perceptivas, imaginativas ou fantasiosas. Nas atividades de expressão plástica, musical e cênica são importantes as experiências perceptivas de visualidade, sonoridade e tato. Essas experiências auxiliam a criança a perceber diferenciações e facilitam a melhoria da compreensão da realidade e sua representação. A atividade imaginativa é criadora por excelência, pois resulta da reformulação de experiências vividas e da combinação de elementos do mundo real.

Uma educação composta apenas de informações mecanicistas, sem reflexões e sem participação afetiva e interessada da criança, não priorizando a relação entre o pensamento e as atividades criadoras, só faz diminuir seu potencial que pode se estender por toda a vida. A escola, portanto, deve ser um espaço de troca e pesquisa constante, onde a criança sinta prazer no que faz, reconhecendo o desenvolvimento do seu potencial criador. Levando em conta tais considerações, pode-se dizer que nas aulas de artes a atitude do professor permitirá:

- Considerar a expressão artística da criança como registro de sua personalidade, como forma de conhecimento e autoconhecimento.
- Compreender que durante o tempo que trabalha, a criança está realizando experiências importantes para o seu desenvolvimento.
- Sensibilizar a criança com o seu meio, a partir de suas produções nas diversas linguagens.
- Apreciar a experimentação da criança, demonstrando e valorizando suas descobertas.
- Perceber que o sentimento das crianças a respeito de sua arte é diferente dos adultos.
- Apreciar os trabalhos artísticos das crianças identificando os avanços e estimulando o respeito pela expressão dos outros.
- Possibilitar que a criança desenvolva sua própria maneira de realizar seus trabalhos, a partir de sua vivência e que isto contribua para o grupo.
- Não corrigir ou ajudar a criança em seu trabalho, impondo a visão do adulto ou conceitos estéticos ultrapassados, como cópia ou colorir desenhos feitos pelo professor, muitas vezes utilizados, inadequadamente, para “decoreção” de ambientes escolares.
- Não impor formas, cores ou modelos, deixando a criança criar livremente.
- Não demonstrar preferência pela produção de uma criança mais que de outra, utilizando comparações.
- Contextualizar a produção artística da criança, fazendo uma relação com as demais atividades do projeto pedagógico da escola.



Figura 2.21: Sesc no Amazonas

A cultura popular

O reconhecimento da arte popular pela escola como um saber, que reflete os sentimentos e a tradição de um povo, faz com que a criança valorize a ciência, a estética e desenvolva o sentido de comunidade, construindo sua identidade cultural. Por meio de vestígios artísticos interpretamos as marcas das aspirações, da sensibilidade e do modo de vida de diversas culturas. A escola precisa aproximar-se desse poder criativo e do contexto ao qual está inserido. A observação dos

costumes locais é importante, pois a partir daí podem ser coletados elementos da cultura que desenvolvam a fantasia, a imaginação e a criatividade.

Muitas vezes, vê-se nas escolas uma desconsideração dos bens culturais da comunidade e seu significado social, ao seguir práticas ora acadêmicas, ora espontaneístas, que transformam o fazer artístico em “arte escolar”, totalmente alienada daquilo que é produzido em seu meio sociocultural, o que dificulta muito o reconhecimento da importância das artes na sociedade, na vida das pessoas e na identificação de seus produtores como agentes sociais de diferentes épocas e culturas.

O trabalho com a cultura popular não pode se restringir à coleta de dados. Tal procedimento apenas fará sentido se impulsionar as comparações, as indagações, problematizações. Não se pode esquecer também a importância da cultura erudita – patrimônio da humanidade – que pertence a áreas geográficas muito maiores do que a área cultural na qual foi criada e adaptada. A arte não é privilégio de poucos, ou de um espaço restrito. Sobre esta questão, afirma Machado (1999, p. 74): “A exigência de qualidade artística numa obra não é um luxo elitista, constitui uma necessidade, não para que todos sejam artistas, mas para que ninguém seja escravo.”



Figura 2.22: Sesc no Tocantins

Objetivos gerais¹⁰

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a), o ensino de arte deverá organizar-se de modo que os alunos sejam capazes de:

- Expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção,

a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas.

- Interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais.
- Edificar uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, no percurso de criação que abriga uma multiplicidade de procedimentos e soluções.
- Compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as

¹⁰ Com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional – LDBEN n.º 9.394 (20/12/1996), por meio da Lei n.º 11.769 (19/8/2008), “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular”. Fato este que justifica o seu tratamento mais detalhado neste documento. Entretanto, o planejamento pedagógico deve contemplar as demais áreas artísticas tais como a dança, o teatro e as artes visuais, visando à articulação artística e estética, levando em conta o contexto cultural dos educandos, difundindo e promovendo a sociabilidade e a expressividade, ampliando o sentido de parceria e cooperação.

demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos.

- Observar as relações entre o homem e a realidade com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, indagando, argumentando e apreciando arte de modo sensível.
- Compreender e saber identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho do artista, reconhecendo, em sua própria experiência de aprendiz, aspectos do processo percorrido pelo artista.
- Buscar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, documentos, acervos nos espaços da escola e fora dela (livros, revistas, jornais, ilustrações, vídeos, discos, cartazes) e acervos públicos (museus, galerias, centros de cultura, bibliotecas, fonotecas, videotecas, cinematecas), reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias.

Objetivos específicos

1º, 2º e 3º anos

- Explorar o jogo imaginativo como forma de percepção de si e do outro.
- Explorar vivências sensório-corporais, percebendo ritmos, sons e formas do cotidiano.
- Reconhecer e utilizar elementos das diversas linguagens em arte.
- Experimentar e articular expressões corporais, plásticas e sonoras por meio de jogos e brincadeiras.
- Perceber que as linguagens em arte estão interligadas e que pelo jogo dramático exploramos as linguagens plásticas e sonoras.
- Explorar a percepção do espaço, por meio dos contornos da figura humana e da natureza.
- Ampliar as relações como espaço natural ou construído pelas vivências sensório-corporais.
- Identificar os espaços percebidos e conhecidos, utilizando o corpo como expressão.
- Explorar o corpo, movimento e o som por meio do jogo lúdico.
- Desenvolver jogos de atenção e observação.
- Explorar os planos bidimensionais e tridimensionais.
- Explorar as diferentes formas da natureza no trabalho plástico.

- Relacionar o homem e sua interferência na natureza, trabalhando com conceitos de preservação.
- Observar em detalhes as formas da natureza e gravar suas texturas.
- Desenvolver o trabalho criador a partir da pesquisa e construção de textos, observação de imagens e exploração de sons ambientes.
- Explorar os limites do corpo na realização do trabalho criador.
- Reconhecer as cores da natureza no jogo de sombra e de luz.
- Pesquisar e reconhecer nas cores os elementos necessários para o desenvolvimento da percepção plástica.
- Observar/experimentar a obra de arte como um encontro entre o particular e o universal.
- Valorizar as diferentes manifestações artísticas e culturais, conhecendo suas origens e tradição.
- Compartilhar experiências artísticas e estéticas, manifestando opiniões, ideias, preferências sobre arte.

4º e 5º anos

- Explorar o jogo imaginativo como forma de percepção de si e do outro.
- Explorar vivências sensório-corporais, percebendo ritmos, sons e formas do cotidiano.
- Reconhecer e utilizar elementos das diversas linguagens em arte.
- Experimentar e articular expressões corporais, plásticas e sonoras por meio de jogos e brincadeiras.
- Perceber que as linguagens em arte estão interligadas e que pelo jogo dramático exploramos as linguagens plásticas e sonoras.
- Desenvolver o trabalho criador a partir da pesquisa e construção de textos, observação de imagens e exploração de sons ambientes.
- Identificar e explorar as formas geométricas no trabalho de composição.
- Observar as possibilidades do uso de linhas retas e curvas no trabalho de composição.
- Selecionar formas geométricas no plano bidimensional.
- Criar o espaço tridimensional a partir do plano bidimensional.

- Perceber que a cooperação e a contribuição nos encaminhamentos das atividades interferem diretamente na ação criadora.
- Pesquisar e reconhecer nas cores os elementos necessários para o desenvolvimento da percepção plástica.
- Observar/experimentar a obra de arte como um encontro entre o particular e o universal.
- Ampliar o repertório das produções artísticas nas diferentes linguagens em arte, localizando-as no tempo histórico-social.
- Apreciar os produtores de arte com percepção de suas contribuições para a sua comunidade, sua região e país.
- Desenvolver a capacidade de formular critérios para selecionar produções artísticas, compreendendo a arte nos diferentes contextos históricos.
- Fazer releitura da obra de arte a partir da observação e apreciação através dos tempos no contexto histórico do homem.

Eixos norteadores

Para garantir a participação efetiva das linguagens da arte no contexto escolar, é necessário ter como princípios: a liberdade de expressão, a valorização da criação e o respeito à diversidade cultural. O encaminhamento pedagógico deve ter como premissa fundamental a articulação entre o fazer artístico, a apreciação da obra de arte e a sua contextualização histórica. O estudante é chamado a participar por inteiro, reforçando características humanas como criticidade, criatividade, espontaneidade, sensibilidade e concentração.

O processo de construção do espaço e forma, por exemplo, pressupõe o conhecimento de luz e cor, trazendo ao observador a sensação de dinâmica, de estática, de direção de linhas, assim como critérios para leituras do tempo histórico. Desta forma, o professor está direcionado para o fazer significativo e a construção da autonomia, objetivando revelar e ampliar o repertório pessoal de imagens, sons, gestos, personagens e falas da criança.

Os eixos norteadores em arte – espaço/tempo/movimento, forma, luz/cor e História da Arte – permeiam todas as etapas de desenvolvimento da criança. Ou seja, no ensino de arte a criança, em todos os anos do Ensino Fundamental, trabalha sobre os mesmos elementos, apenas em graus diferentes, dando aos conteúdos uma verticalidade, um aprofundamento constante.

Na realidade, o que diferencia é o tipo de atividade e a abordagem destes conteúdos. Será necessário levar em conta a faixa etária das crianças e o seu desenvolvimento cognitivo, partindo da percepção que têm da realidade. A escolha das atividades e dos projetos artísticos a serem desenvolvidos deve levar em conta o conhecimento e o patrimônio cultural das crianças; é importante que o professor faça essa pesquisa, esse

mapeamento. Quais são as práticas culturais que existem no contexto social dos estudantes? Essa indagação é de fundamental importância.

Os conteúdos de arte organizam-se a partir da pedagogia triangular e relacionam-se à prática/ao fazer dos alunos em artes, à apreciação e ao seu reconhecimento como produto cultural e histórico. Então, no conjunto, dizem respeito a fatos, conceitos, princípios/procedimentos e habilidades/valores, atitudes e sensibilidade.

É importante o professor selecionar conteúdos relacionados à prática, ao fazer artístico, à apreciação estética e à História nas diversas linguagens artísticas (artes visuais, dança, teatro, fotografia etc.), tendo como premissa o estudo, a pesquisa e a ampliação do conhecimento artístico em suas diferentes manifestações e culturas.

1º eixo: Espaço/ tempo/ movimento

Todas as experiências humanas envolvem espaço e tempo. Estes são percebidos e conceituados de maneiras particulares pelas diferentes áreas de conhecimentos. Na área de arte, o processo de comunicação do espaço e do tempo possui signos próprios que permitem novas modalidades de expressão. Essa expressão se caracteriza pela observação do espaço e o reconhecimento de sua dinâmica. Percebendo-se no

espaço, a criança relaciona-se com o mundo e com o instrumento de criação, que é a arte. O espaço plástico, por exemplo, é aquele no qual o artista busca novas ordenações usando os componentes como forma, luz, cor e movimento. Para compreender a representação das linguagens em arte é indispensável uma exploração da natureza, dos espaços construídos (bidimensional e tridimensional), buscando as relações do homem com estes espaços.

1º eixo: Espaço / tempo/ movimento

Conteúdos em espaço, tempo e movimento

Exploração do espaço por meio dos contornos da figura humana e da natureza.

Paisagens reais, imaginárias, urbanas e rurais.

Expedições pela escola, jardins e arredores para coleta de sons, paisagem sonora.

Leituras de obras de épocas diversas em diferentes culturas retratando paisagens urbanas, a natureza e as cidades imaginárias.

Criação de maquetes de cidades imaginárias e cenários.

Estudo de como e onde “os artistas” de diferentes épocas e lugares se expressavam problematizando e estabelecendo conexões entre eles.

Brinquedos e brincadeiras individuais e coletivas.

Jogos (de salão, de tabuleiro, de pingue-pongue, da memória, de adivinhação, de luta, de quadra etc.).

Contação de histórias, incluindo leitura de obras de épocas diversas em diferentes culturas.

Exploração do jogo imaginativo para percepção de si e do outro.

Ritmos regionais brasileiros, afro-brasileiros e música indígena.

Entrevistas com pessoas da comunidade e artistas locais das várias linguagens artísticas.

Criação de movimentos opondo qualidades (leve e pesado, rápido e lento, direto e sinuoso, alto e baixo).

Improvisação e criação de sequência de movimento.

2º eixo: Forma

O homem vive à procura de formas, seja no aspecto físico para descobrir uma forma de morar, se abrigar e de interagir com o meio, ou no aspecto psicológico do se relacionar, percebendo-se como agente de transformação. Uma forma é uma área com contornos definidos por linhas que, partindo de um ponto, se cruzam ou retornam a este ponto inicial. A criança, desde cedo, aprende a descobrir e nomear formas no espaço por meio das garatujas. Nesse momento, ela está tentando se comunicar e estabelecer uma relação mais próxima destes aspectos físicos e psicológicos.

A forma deve ser observada, experimentada e desenhada de acordo com as etapas de desenvolvimento da criança. O movimento do lápis no papel e a descoberta do registro ampliam as possibilidades de criação. A continuidade da observação dos contornos, recorrendo formas e classificando-as, aumenta a compreensão da relação forma/espço.

Com a forma, a linha e o contorno, podem exprimir e interpretar diferentes personalidades. A forma é o conteúdo em si, e é por meio dela que o artista se comunica objetiva e subjetivamente. Por isso, formar, criar é sempre ordenar e comunicar.

2º eixo: Forma

Conteúdos em forma

Figuras humanas, autorretrato, exploração dos elementos do corpo, silhueta.

Figuras humanas e animais: suas características específicas, em movimento, com idades diferentes expressas pelo desenho de observação e de imaginação, pintura, colagens, formas tridimensionais etc.

Leitura de imagens retiradas de revistas com diferentes figuras humanas e animais.

Exploração das diferentes formas da natureza no trabalho plástico.

Relação homem e natureza, sua interferência e atos de preservação.

Reconhecimento das propriedades expressivas e construtivas de materiais, suportes, instrumentos, procedimentos e técnicas na produção de formas bidimensionais e tridimensionais.

Exploração de recursos e procedimentos técnicos nas diferentes linguagens.

Produções visuais (originais e produzidas) e suas concepções estéticas nas diferentes culturas.

Uso de linhas retas e curvas no trabalho de composição.

Criação e construção de formas visuais básicas bidimensionais e tridimensionais em espaços diversos.

3º eixo: Cor e luz

A cor é a sensação provocada pela luz sobre os nossos olhos. Não é material, é a sensação que percebemos sobre a ação da luz. Existe uma relação de dependência entre luz e cor, pois na ausência da luz não há cor. Quando a luz do sol ilumina um objeto, algumas dessas cores são absorvidas pelo objeto, enquanto as outras são refletidas na direção dos nossos olhos que as percebem. É esse o fenômeno que nos faz dizer que um objeto é desta ou daquela cor.

Se imaginarmos um mundo sem cor, seria como viver num filme em preto e branco. As cores podem significar alguma coisa ou nos dar alguma informação. Percebemos que somos cercados de cores e que elas nos fornecem informações ou nos despertam diferentes sensações.

Existe uma infinidade de cores que podem ser obtidas a partir da mistura de uma, duas, três ou mais cores.

As cores básicas são o amarelo, o vermelho e o azul. Essas três cores, também conhecidas como primárias, são fundamentais para a obtenção das outras cores e suas tonalidades. Misturando-as duas a duas conseguiremos três novas cores.

O olho humano consegue perceber mais de dez milhões de cores, mas, naturalmente, trata-se de uma infinidade de nuances e de tons muito pouco diferentes uns dos outros. Essas nuances podem ser obtidas misturando outras cores sobre uma cor básica para modificá-la, e os tons utilizando o branco para clarear e o preto para escurecer.

O branco é a ausência de cor. Ele representa a claridade, o vazio. Acomoda e combina com qualquer outra cor. O preto é o contrário do branco e absorve todas as cores. No trabalho de arte é importante o relacionamento entre as cores. O valor de cada cor dependerá do contexto em que está inserida.

3º eixo: Cor e luz

Conteúdos sobre cor e luz

Reconhecimento do uso da cor e luz na expressão e comunicação nas diferentes linguagens em arte.

Identificação das cores da natureza no jogo de sombra e luz.

Percepção plástica por meio da pesquisa e reconhecimento das cores nas produções artísticas.

Percepção da fotografia como linguagem que vai além do registro.

Arte digital com exploração dos recursos técnicos digitais.

Cinema – ampliação de leitura e compreensão desta linguagem.

Teoria da cor e elementos básicos da composição.

4º eixo: História da arte

Segundo o PCN (BRASIL, 1997) é importante que o professor conheça a história da arte para escolher o que ensinar, com objetivo de que o aluno compreenda que trabalhar com arte não é um ato isolado e, sim, relaciona-se com as tendências e ideias de uma época e localidade. A arte é um fenômeno cultural que se desvela nas conexões e interações entre o local, nacional e internacional.

O homem como ser cultural e político está imerso em diferentes contextos, social, econômico, cultural, histórico etc., e suas expressões artísticas nas diferentes linguagens representam o seu pensamento. Por isto, contextualizar as produções, seus autores, nos períodos históricos, propicia oportunizar ao educando a percepção das influências na obra em diferentes épocas.

A história da arte tem um caráter transversal no desenvolvimento das atividades com outros eixos e permite

tanto ao professor quanto ao educando situarem-se no tempo e espaço e ampliarem seu repertório a partir dos estudos sobre os artistas de cada período histórico.

Pode parecer, num primeiro momento, meio fora do comum que as crianças se interessem pela história da arte. Mas, de fato, se desde cedo elas observarem/experimentarem a obra de arte como um encontro entre o particular e o universal – que revela uma possibilidade de existência e comunicação entre os seres humanos pela utilização particular das formas de linguagem, tendo como chave a percepção estética¹¹ – nada haverá de incomum ou desinteressante nesse estudo.

¹¹ Sobre essas questões, em especial, consultar os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte.

4º eixo: História da arte

Conteúdos em história da arte

Valorização da arte em suas diferentes manifestações.

Linguagens artísticas e multiculturalidade.

Levantamento das raízes culturais dos alunos para ampliar o contato com culturas diversas.

Manifestações artísticas e culturais: origens, tradição e contextualização.

Apreciação da obra de arte: um encontro entre o particular e o universal.

Abordagem das linguagens artísticas no mundo contemporâneo e as relações com outras áreas.

Reconhecimento dos artistas como agentes sociais em diferentes épocas e culturas.

Pesquisas e produção de trabalhos em diferentes linguagens, focalizando as diferentes culturas e utilizando diferentes materiais.

Observação de produções visuais com ênfase em suas concepções estéticas.

Apreciação artística com comentários críticos e registros variados (gráficos, sonoros, dramáticos) sobre os aspectos abordados no olhar individual e/ou coletivo.

A importância do registro como documento do processo.

Formação de público para peças teatrais, espetáculos de dança e exposições.

Visita aos espaços de preservação, divulgação, comunicação artística presentes nas diferentes culturas: museus, oficinas, feiras culturais etc.

4º eixo: História da arte

Leituras de textos adequados, contextualizados, e discussões sobre obras de artes visuais, movimentos artísticos, biografias de artistas em diferentes culturas, reconhecendo sua importância na sociedade.

Fontes documentais de pesquisa sobre arte.

Pesquisa e reflexão sobre a arte local, a partir do contato com seus artistas.

Releitura de obras de arte a partir da observação e apreciação, contextualizado no tempo histórico e social.

Algumas considerações metodológicas para o trabalho em Arte

- É importante estar atento aos avanços das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), que experimentam transformações estéticas que nos colocam diante de outras modalidades visuais, tais como: fotografia, produção gráfica, design, cinema, performances etc. Todo esse conhecimento poderá ser experimentado, aprendido, recriado, pelo estudante, em suas produções, individuais ou coletivas, conforme suas necessidades e desejos.
- Estar em contato permanente com elementos formais e expressivos, presentes na natureza e na cultura, tais como: cores, formas, planos, volumes, proporção, textura etc. é imprescindível para que a criança possa transformar em arte seu conhecimento.
- “A ação física é a primeira forma de aprendizagem da criança, estando a motricidade ligada à atividade mental” (BRASIL, 1997a, p. 67). De fato, a atividade corporal está sempre presente nas ações humanas, relacionadas à sobrevivência, ao prazer, ou aos aspectos mais funcionais da vida humana: plantar e colher, pescar, confeccionar produtos, guerrear, construir, cuidar da saúde, práticas religiosas; nos esportes, na dança e nas brincadeiras. Observa-se, assim, que a maneira como se usa o corpo, como se movimenta, também é código, é valor, portanto, também é cultura.
- O trabalho de dança na escola deve estar comprometido com a ampliação do conhecimento da cultura – se a compreendemos também como os modos como lidamos com o corpo para a resolução de problemas, prazer e satisfação das necessidades – oportunizando maior compreensão do funcionamento de seu corpo, do movimento humano, o que contribuirá para o desenvolvimento da autonomia e da sensibilidade, da emoção e da inteligência.
- Atenção especial deve-se dar ao fato de compreender a dança como forma de experimentação de plasticidade corporal, de criação e desenvolvimento da inteligência, portanto, como forma de conhecimento, sem espaço para as tradicionais dicotomias entre corpo e mente.
- Ao longo dos séculos fomos exacerbando a ideia de um homem partido – em razão e afeto – que se esforça para negar que conhece com o corpo inteiro, pretendendo preexistir à experiência e estar, desde sempre, constituído. Ignora-se, assim, que “a vida é um tecido mesclado ou alternativo de prosa e de poesia” (MORIN, 2005, p. 59). Ambas fundamentais e complementares – entrelaçadas no movimento relacional, dialógico. Sem essa percepção de entrelaçamento de inteligência e afeto, o homem seguirá partido. É por esta razão que se reafirma aqui o olhar segundo a perspectiva da complexidade.
- O professor deve organizar o trabalho de modo a “estimular o aluno a reconhecer ritmos – corporais e externos –, explorar o espaço, inventar sequências de movimento, explorar sua imaginação, desenvolver



Figura 2.23: Sesc no Piauí

seu sentido de forma e linha e se relacionar com os outros alunos buscando dar forma e sentido às suas pesquisas de movimento” (BRASIL, 1997a, p. 68).

- No trabalho com dança, o professor precisa ter atenção para:
 - a) Adequação de roupas para as aulas de dança. É preciso favorecer a mobilidade.
 - b) O professor deve encorajar os alunos a experimentarem movimentos, pois nem todos responderão às propostas com espontaneidade e pode haver algum tipo de resistência. Às vezes, abrir mão da originalidade e optar pela repetição de ativida-

des poderá ser uma estratégia necessária para a conquista de maior segurança.

- c) Não é necessário, obrigatoriamente, que todas as aulas sejam acompanhadas por músicas ou outros sons, o silêncio também deve ser observado, explorado.
 - d) As brincadeiras populares são fontes importantes de pesquisa, devem ser estimuladas como parte da riqueza cultural dos diferentes grupos.
- A imaginação se constitui de imagens, ideias e conceitos, que vinculam a fantasia à realidade. É preciso mesclar elementos reais, combinando

com imagens da fantasia, para que o processo imaginativo adquira autonomia e diversos graus de complexidade. Quanto maior a variedade de experiências, mais possibilidades existem para a atividade criadora. A produção imaginativa tem relação com a realidade. A criança elabora, a partir de objetos reais, situações que estão relacionadas ao seu contexto sociocultural. Existe uma reciprocidade entre imaginação e sentimentos, e isto se reflete no seu espaço de criação. O mundo imaginativo da criança é evidente e se manifesta por toda a infância. A questão está em saber equilibrar fantasia e realidade por meio da reflexão do seu fazer criativo.

- Para o trabalho com o teatro é de fundamental importância que o professor reconheça também o desenvolvimento da linguagem dramática de seus alunos, assim, adequando os desafios, pode contribuir para a sua ordenação, torná-la mais complexa e elaborada. Nos anos iniciais, a brincadeira de faz de conta é muito constante; potencialmente, há uma capacidade de teatralidade presente. Aqui, no contexto do faz de conta, o significado das coisas é estabelecido pela brincadeira, a criança age num mundo imaginário, ainda que possam existir regras a serem seguidas. Tudo ainda está bem próximo da sua vivência cotidiana. Um pouco mais adiante, começa a preocupar-se com a apresentação mais realista dos fatos, sendo também maior a sua capacidade de abordar temas mais gerais.

- Não se deve esquecer, ainda, que o trabalho com teatro desenvolve aspectos individuais, relacionados à capacidade expressiva, articulando intuição, percepção, memória, raciocínio, assim como propicia desenvolvimento no âmbito coletivo na medida em que é, fundamentalmente, atividade grupal, o que demanda solidariedade, diálogo e respeito. Brincadeiras e jogos que desenvolvam habilidades como atenção, concentração, observação e memória são muito bem-vindos como atividades de sensibilização.
- A seguir, algumas produções e manifestações culturais de diferentes regiões que poderão ser trabalhadas:

Em Artes Visuais: escultura, pintura, pintura corporal, artesanato, desenho, gravura, vestuário, tapeçaria, cenários teatrais, brinquedos, ilustração, charges, quadrinhos, desenho animado, fotografia, cinema, computação gráfica etc.

Em Dança: brincadeiras, jogos individuais e coletivos (correr, pular, esconder, brincar de cirandas, amarelinha, mímicas etc.). Festejos regionais: quadrilha, samba de roda, bumba meu boi, capoeira, maculelê, frevo, pau de fitas etc.

Em Teatro: contação de histórias, peças teatrais, filmes, vídeos publicitários etc. Mamulengos, teatro de marionetes, de vara, de máscaras, de fantoches, de sombra etc.

MÚSICA



Figura 2.24: Sesc em Goiás

A música esteve presente nas civilizações desde a Antiguidade até os dias atuais, como uma importante forma de expressão artística e estética. Ouvir música, brincar de roda, aprender uma canção, realizar brincadeiras rítmicas e jogos de palmas, pés e corpo estimulam o universo musical, despertam integração de experiências que envolvem vivência, percepção e reflexão.

Ritmo e som. Estes dois elementos imediatamente nos remetem à música e para além dela. Eles geram todo e qualquer fazer musical e, ao mesmo tempo, parecem estar em tudo, a todo o momento. São trabalhados pelos músicos, estudantes ou profissionais, mas vivenciados diariamente por todos nós. Produzimos e percebemos ritmos e sons. Todos nós, independentemente da atividade central a que nos dediquemos, nos deparamos constantemente com desafios ligados ao “manejo” do ritmo e som.

O ritmo – entendido de forma ampla como uma organização de eventos no tempo – e o som – considerado como qualquer evento auditivamente perceptível – nos cercam e nos exigem, a todo instante, posturas e atitudes que são mais ou menos diferenciadas em função do nosso grau de “desenvolvimento musical”. Assim, para além dos “sons”, a educação musical nos

fala principalmente desta presença rítmica e sonora. E mais, nos convida, como nenhuma outra atividade, à ação consciente que nos permite experimentar, criar, cantar, tocar, improvisar e efetivamente incorporá-las.

A música manifesta-se em nosso cotidiano de diversas maneiras e em variadas situações: ao ouvirmos uma música no programa de rádio, ao assistirmos um programa de televisão, ao navegarmos pela internet, nas redes sociais (Facebook, YouTube, Myspace, SoundCloud), ao brincarmos de cantigas de roda com amigos, nos acalantos, nas músicas criadas para jogos e brincadeiras, ao utilizarmos aplicativos musicais de tecnologia digital. Estas são algumas manifestações da música em nosso dia a dia.

Brito (2003) afirma que a forte presença da música na vida se dá em todos os momentos, conforme o movimento cultural ao qual estão inseridos:

Existem muitas teorias sobre a origem e a presença da música na cultura humana, sendo assim, a linguagem musical tem sido interpretada, entendida e definida de várias maneiras, em cada época e cultura, em sintonia com o modo de pensar, com os valores e as concepções estéticas vigentes (BRITO, 2003, p. 25).

Tendo como referência a presença da música em diversas manifestações e no discurso dos sujeitos, por meio de seus usos e consumos entendemos que esta produção humana torna-se instrumento de formação socioeducacional e cultural para o cidadão, podendo promover a ampliação do conhecimento musical.

E na escola...

O objetivo da Educação musical na escola é proporcionar ao educando a ampliação das experiências musicais para a construção de uma base em termos criativos, racionais e motores, desenvolvendo autonomia de explorar, improvisar e compor, 'contemplando a pluralidade cultural dos múltiplos contextos sociais, que assumem distintos significados e funções' que se apresenta de maneira extremamente diversificada a partir dos contextos onde é produzida.

QUEIROZ e MARINHO, 2009, p. 66; FIGUEIREDO, 2011, p. 5.

O Ministério da Educação (MEC), nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no Referencial Curricular para Educação Infantil, recomenda que além das noções básicas de música, dos cantos populares, dos sons dos instrumentos de orquestra, instrumentos típicos brasileiros, os alunos aprendam a cantar, a compor, a apreciar. Assim, estarão inseridos no contexto da música de tradição nacional, conhecendo a diversidade cultural brasileira e de outros países.

Concordando com a amplitude do conceito de cultura (compreensão feita desde as teorias que veem a cultura como um sistema adaptativo, até as que a veem como um sistema simbólico), percebe-se que associar a obrigatoriedade do ensino da arte unicamente (ou mesmo, preferencialmente) à promoção do “desenvolvimento cultural dos alunos” é perder de vista o real alcance de toda uma área da experiência humana com inigualáveis especificidades, inclusive porque a promoção do “desenvolvimento cultural” simplesmente não é um privilégio exclusivo da arte.

O trabalho com música deve ser desenvolvido por meio de estímulo ao contato com parâmetros musicais, apreciação, performance, cultura popular e outros. Essa proposta leva ao conhecimento da própria concepção musical e a vivência com o universo cultural-musical.

Sobre essa questão é preciso também um olhar cuidadoso. A escola é espaço de formação crítica, então, todo o conteúdo trabalhado precisa receber um olhar atento, e com música não é diferente. Ao escolher determinado repertório, de música de concerto ao popular, e mesmo o mais comercial, deve-se atentar ao aspecto da contextualização, favorecendo a construção do pensamento crítico, a experiência sensível e, obviamente, estar adequado aos interesses e à faixa etária. Levando em conta tais considerações, nenhum gênero precisa ser, *a priori*, descartado.

Em algumas situações nos deparamos com letras – e não necessariamente com as músicas em si – inadequadas, eticamente questionáveis, que com as crianças mais velhas, tal questão pode, inclusive, ser motivo para reflexão. Uma pesquisa estética acerca dessas produções pode ser algo enriquecedor.

(continuação)

O professor que problematizar e promover a reflexão terá, certamente, possibilidade de utilizar dessa variedade de música em sala de aula.

Algumas produções e manifestações culturais, relacionadas à infância e/ou às diferentes regiões, que poderão ser trabalhadas em música são:

Canções folclóricas brasileiras e estrangeiras, às vezes presentes nas próprias brincadeiras. Trilhas sonoras, *jingles*.

Ritmos brasileiros e afro-brasileiros: xote, baião, chorinhos, samba, ciranda, maracatu, merengue, olodum etc.

Música indígena.

Aprender música significa integrar vivência, percepção e reflexão, visando à construção de experiências mais elaboradas. Por meio do fazer musical, da apreciação e da performance, a música na escola tem a proposta de dar acesso ao mundo musical. Não há intenção em formar concertistas, mas ampliar o conhecimento musical dos educandos.

Ouvir diversos tipos de música, brincar de roda, aprender a cantar e/ou tocar uma música, criar brinquedos rítmicos são atividades que estimulam, despertam e desenvolvem o gosto pela atividade musical.

Sendo assim, a música na escola deve permitir ao educando o contato com a apreciação, contextualizando os materiais sonoros que envolvem os conteúdos desta área de conhecimento, levando o conhecimento e a vivência musical prévios do educando para a sala de aula, considerando, portanto, os usos e consumos musicais como um meio de expressão sociocultural e diversidade cultural.

Para que os objetivos sejam alcançados, o trabalho deve ser desenvolvido tendo em vista dois momentos distintos na aproximação da criança com a música: o primeiro, mais de experimentação e o segundo, de estruturação – que defina prioridades e crie uma base a partir da qual os processos de criação se viabilizem.

Levando em consideração os dois movimentos – de experimentação e de estruturação –, deve-se reconhecer a música como linguagem cujo conhecimento se constrói; a necessidade de compreender como a criança se expressa musicalmente.

Objetivos gerais

Proporcionar ao estudante experiências sensoriais, afetivas, psicomotoras e cognitivas visando à construção de uma base em termos racionais, sensíveis e motores.

Desenvolver uma atitude autônoma, de realização e análise, com relação ao fenômeno sonoro, que lhe dê acesso, no fazer musical, a níveis cada vez mais complexos e significativos.

Utilizar o patrimônio sociocultural como base para o ensino de música adequando usos, consumos e discursos musicais, propondo reconhecer os diferentes elementos estéticos, simbólicos e técnicos em sintonia com os conteúdos preestabelecidos para o processo de ensino e aprendizagem promovendo: (a) desenvolvimento cognitivo musical; (b) reconhecimento estético de experiências de produção, criação, improvisação musical; e por fim (c) ampliar experiências de escutas de repertórios musicais diversificados.

Objetivos específicos

1º, 2º e 3º anos

- Desenvolver a percepção do fenômeno sonoro e das formas pelas quais ele interfere em nosso cotidiano e influencia nossa prática musical.
- Identificar os processos responsáveis pelo fenômeno sonoro.
- Explorar espaços a fim de perceber os sons ambientes na paisagem sonora, associando-os à fonte sonora.



Figura 2.25: Sesc no Acre

A educação musical na escola tem o compromisso de aproximar os cidadãos da prática musical com escuta crítica e atenta dos materiais sonoros e dos diversos repertórios musicais, executando, interpretando, cantando ou tocando algum instrumento, e do fazer musical, experimentando, criando, produzindo e improvisando, percebendo sobre si e seu mundo sua expressão cultural, seus valores, crenças e suas vivências.

Diante dessa perspectiva, entendemos que a música sempre terá um papel importante, considerada como um elemento indispensável voltado para a formação da criatividade, difundindo o multiculturalismo e permitindo ao educando apreciação e maior aproximação com o fazer musical.

- Perceber a possibilidade de criar diversos gestos a partir de diferentes sons produzidos pelo próprio corpo, por objetos e paisagens sonoras por instrumentos musicais.
- Experimentar livre e orientadamente os diversos materiais sonoros.
- Assimilar a noção de diversidade cultural por meio da apreciação ativa de padrões rítmicos, melódicos e harmônicos, criados, transformados ou incorporados por diversas culturas.
- Vivenciar procedimentos que revelem o corpo em movimento como uma ferramenta essencial no aprendizado musical.
- 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.
- Perceber a possibilidade de imitar expressões faciais, gestos e sons produzidos por diferentes pessoas e animais.
- Perceber a possibilidade de inventar expressões faciais, gestos, vocalizes e sons a partir de ideias, sentimentos e sensações.
- Elaborar notações musicais simbólicas, analógicas, não convencionais, de modo a facilitar a compreensão do sistema tradicional.
- Aproximar-se, por meio do trabalho com padrões rítmicos, melódicos e harmônicos, criados, transformados ou assimilados pela cultura brasileira, das manifestações culturais, contextualizando-as e compreendendo-as.
- Reconhecer a relação que existe entre o ritmo das músicas e canções e as danças vivenciadas no contexto familiar.
- Acompanhar diferentes andamentos 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.
- Criar e produzir materiais sonoros e instrumentos musicais com materiais recicláveis.
- Tocar e cantar músicas e canções pertencentes ao seu patrimônio cultural e da localidade.
- Tocar e cantar músicas e canções pertencentes a outros grupos culturais aos quais teve acesso, por meio de contatos familiares, meios de comunicação, viagens, local de moradia, pesquisas, relatos etc.
- Expressar corporalmente diferentes composições musicais, identificando a intenção do gesto elaborado.
- Identificar a função crítico-social e estética das músicas e canções apreciadas (título, autor, intérprete e elementos formais, tais como som, silêncio e ruído).
- Criar efeitos, sonoplastias e sequências sonoras simples, dialogando com outras linguagens artísticas (poesia, artes visuais, teatro, dança etc.).
- Reconhecer a relação que existe entre o ritmo das músicas e canções e as danças vivenciadas no contexto da comunidade.
- Reconhecer semelhanças e diferenças entre as manifestações e produções culturais presentes na comunidade.
- Reconhecer a diversidade de manifestações e produções culturais regionais na cultura brasileira.

- Participar ativamente da experiência rítmica desenvolvida no ambiente escolar.
- Reconhecer a relação que existe entre o ritmo das músicas e canções e as danças vivenciadas.
- Reconhecer a atribuição de preconceitos quanto aos jogos musicais e danças, posicionando-se criticamente em relação ao fato.

4º e 5º anos

- Experimentar livre e orientadamente os diversos materiais sonoros.
- Reconhecer objetos e paisagens naturais e artificiais, além de características expressivas das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, textura, luz, movimento etc.) e musicais (som, silêncio, ruído etc.).
- Assimilar a noção de diversidade cultural pela apreciação ativa de padrões rítmicos, melódicos e harmônicos, criados, transformados ou incorporados por diversas culturas.
- Experimentar a prática de conjunto, entendendo-a como uma atividade fundamental para o desenvolvimento musical em grupo.
- Elaborar notações musicais simbólicas, analógicas, não convencionais, de modo a facilitar a compreensão do sistema tradicional.
- Reconhecer a importância do trabalho com padrões culturalmente reconhecidos como referencial para outros.
- Aproximar-se, por meio do trabalho, de padrões rítmicos, melódicos e harmônicos, criados, transformados ou assimilados pela cultura brasileira, das manifestações culturais, contextualizando-as e compreendendo-as.
- Identificar as principais características das músicas e canções apreciadas (título, autor, intérprete e elementos formais, tais como som, silêncio e ruído).
- Identificar as principais características das danças apreciadas e vivenciadas (número de participantes, significado da dança, papéis e funções durante a prática etc.).
- Perceber as características e os limites dos materiais utilizados na construção de manifestações e produções artísticas, tais como peso, resistência, elasticidade, transparência, opacidade etc.
- Perceber a possibilidade de criar diversos gestos, a partir de diferentes sons produzidos pelo próprio corpo, por objetos e paisagens sonoras e por instrumentos musicais.
- Perceber a possibilidade de imitar expressões faciais, gestos e sons produzidos por diferentes pessoas e animais.
- Perceber a possibilidade de inventar expressões faciais, gestos, vocalizes e sons a partir de ideias, sentimentos e sensações.
- Reconhecer as características que diferenciam as manifestações e produções culturais (urbanos, rurais, folclóricos, eruditos, contemporâneos etc.).
- Identificar aspectos sócio-históricos referentes às manifestações e produções culturais abordadas.

Eixos norteadores

Os conteúdos de música, organizam-se em dois eixos – experimentação e estruturação – a fim de ampliar os conceitos, princípios, procedimentos e habilidades no que se refere ao processo de educação musical.

Tais conteúdos estão relacionados à prática/ao fazer dos alunos em música – como expressão humana e manifestação coletiva – à apreciação e ao seu reconhecimento como produto cultural e histórico. Então, no conjunto, dizem respeito a fatos, conceitos, princípios/procedimentos e habilidades/valores, atitudes e sensibilidade.

A apreciação musical refere-se à escuta atenta e à interação com músicas de diversos gêneros e manifestações sonoras. Tem como proposta a vivência do cancionário folclórico brasileiro, o contato com o universo de música de concerto com apreciação de obras de compositores estrangeiros e brasileiros.

Para organizar melhor este formato, sugerimos procedimentos referentes ao ensino de música, a saber:

Apreciação. Relaciona-se ao reconhecimento e/ou análise dos materiais sonoros diversos como produto cultural e histórico, abrangendo:

História da Música – Reconhecer os materiais sonoros brasileiros e estrangeiros.

Análise – Contextualizar estes dispositivos, por meio das propostas inseridas no fazer musical.

Estruturação – Desenvolver o sentido de destrinchar e estruturar uma obra musical, levando ao contexto da sala de aula.

Contextualização. Organizam-se os conteúdos musicais de acordo com os procedimentos elencados na apreciação e na performance, de modo que possa haver maior compreensão da práxis musical (como se insere na sociedade, na cultura do povo).

Performance. Refere-se ao processo de exploração sonora, por meio da improvisação, interpretação e criação, livre e/ou contextualizada dos materiais sonoros por meio da prática instrumental e/ou vocal, abrangendo:

Improvisação – Desenvolver a práxis da exploração sonora.

Criação – Tornar esta exploração sonora em criação musical, com sentido, movimento e contextualização.

Interpretação – Desenvolver a leitura e a prática de dominar obras de outros compositores por meio da prática vocal, corporal e instrumental.

Em relação ao contexto histórico-musical, é importante observar os critérios relacionados ao tempo em que o compositor e o estilo musical se inserem, tais como:

- Conhecimento da cultura e história de diversos fazeres musicais, por meio de seus movimentos, de diferentes fontes de registro e divulgação e das transformações tecnológicas.
- Reconhecimento dos produtores de música como agentes sociais em diferentes épocas e culturas.
- Conhecimento e pesquisa em fontes de informação disponíveis em sua comunidade (vídeos, filmes, livros etc.) junto aos músicos locais e suas obras.

Nesta perspectiva temos os seguintes eixos norteadores: **experimentação** e **estruturação**. Os conteúdos, questões e atividades desta etapa podem ser abordados em qualquer ano (1º ao 3º ano). As diferenças se darão em função da intensidade das vivências propostas de acordo com os critérios estilísticos pertinentes à música.

1º eixo: Experimentação

Conteúdos em experimentação

Fenômeno sonoro (os elementos constitutivos do fazer musical): som (qualquer evento acústico) e silêncio.

Exploração dos elementos da linguagem musical: som, silêncio, altura, timbre, intensidade, duração, andamento, ritmo, melodia, tempo, textura, escala, notação musical, improvisação, afinação, orquestração, arranjo, composição, entre outros.

Ambiente sonoro (a ampliação do alcance de um trabalho na área de música introduzindo o impacto social e ecológico gerado pela produção sonora): paisagem sonora (os sons que nos cercam) e poluição sonora (os sons que nos adoecem).

Coleta de sons, paisagem sonora; exploração sonora: sons dos animais, vozes diversas, sons retirados do próprio corpo batendo palmas, as mãos sobre o corpo etc., cantigas que têm como tema os focos trabalhados; escutar e descobrir sons; canto.

Produção sonora (os meios a partir dos quais são gerados e amplificados os sons): vibração, onda; ressonância, conceitos de acústica trabalhados por um entendimento prático.

Fazer musical (tocar ou cantar, individualmente ou em grupo).

Práticas musicais: a voz como instrumento musical,¹² o corpo como instrumento musical (a percussão do corpo), os objetos como instrumentos musicais (a percussão dos objetos cotidianos), os instrumentos musicais (familiares ou não ao grupo).

¹² O desenvolvimento da noção de afinação e o controle da emissão vocal são momentos complexos e importantes num processo de musicalização, mas sem dúvida serão menos difíceis se, desde cedo, nos acostumarmos a cantar, e muito: os acalantos, as canções infantis, as cantigas de roda e as brincadeiras cantadas, as canções folclóricas, além de diferentes estilos da música popular brasileira. A criança utiliza a sua voz de acordo com o ambiente em que vive: se o comum é gritar, certamente gritará; se ouvir que sua voz “não é boa” para o canto ficará inibida ou não conseguirá cantar; se cantar for natural em casa ou na escola, aprenderá a cantar com mais facilidade.

1º eixo: Experimentação

Conceitos musicais (os nomes, neste momento, são menos importantes que a compreensão das ações envolvidas nos conceitos, por isso só se justificam – e são, até certo ponto, desnecessários – depois do entendimento prático). São eles: andamento, intensidade, articulação, timbre, registro.

Cantar, compor, tocar instrumentos, experimentação musical: apreciação e interpretação de obras de arte e imagens.

Classificar, apreciar e improvisar com instrumentos musicais.

Jogos cantados, sonorização de histórias.

Construção de instrumentos, improvisação com instrumentos.

Diversidade musical – Cultura brasileira e outras culturas (a contextualização cultural e histórica dos diversos fazeres musicais trabalhados).

As diversas culturas e rituais sonoros, conhecimento e experimentação de danças que expressam diversas culturas.

Existem várias formas de realizar a estruturação aqui sugerida, uma boa experiência, é a metodologia de “O Passo” do educador musical Lucas Ciavatta. Ela se constitui num método de musicalização com base numa movimentação corporal específica, por meio da qual o aluno se aproxima do fazer musical pela questão rítmica, aprendendo tanto a realizar quanto a entender o que realiza.

2º eixo: Estruturação

Conteúdos em estruturação

Fazer musical (tocar ou cantar individualmente ou em grupo): ritmo e prática de conjunto.

Selecionar e combinar sons.

Escutar, interpretar e compreender peças musicais instrumentais.

Assistir a apresentações musicais.

Forma musical (a organização do fazer musical): ritmo e prática de conjunto.

Vivência de ritmos regionais.

Apreciação, composição e improvisação instrumental e com palavras (repente, embolada, cordel, rap).

Canções e músicas presentes em brincadeiras infantis, tradicionais da infância; pop, infantis ou não, trilha sonora de novelas e filmes.

Notação musical (a representação gráfica da organização iniciada na prática).

Leitura de notações musicais.

Diversidade musical: cultura brasileira e outras culturas (a contextualização cultural e histórica dos diversos fazeres musicais).

Ritmos regionais brasileiros (de raiz, caipira, chorinho, samba, xote, baião, maracatu, embolada, ciranda, frevo etc.).

Ritmos afro-brasileiros (ijexá, afoxé, olodum, merengue etc.).

Música indígena.

Algumas considerações metodológicas para o trabalho com Música

- “Na aprendizagem, as atividades de improvisação devem ocorrer em propostas bem estruturadas para que a liberdade de criação possa ser alcançada pela consciência dos limites” (BRASIL, 1997a, p. 53). Pode-se afirmar então que improvisar não é “fazer qualquer coisa”, improvisar é brincar em cima de uma estrutura, e que o grande desafio é, exatamente, identificar estas estruturas e torná-las acessíveis a todos.
- É perfeitamente possível pensar uma abordagem que considere as habilidades de cada profissional e trabalhe com elas no sentido de organizá-las e ampliar este saber. Mas o professor, especialista ou não, que estiver trabalhando com a linguagem musical deve ter em mente que ele será sempre, ao tocar ou cantar, a maior referência para seus alunos, e que, sem um senso rítmico e uma noção de afinação (advindos de processos formais ou intuitivos), não é possível ajudar os alunos a desenvolver estas habilidades, sendo imprescindível o investimento na formação continuada da equipe docente para contribuir com a ação pedagógica em educação musical.
- A apreciação musical que normalmente se constitui em uma das atividades de ensino deve considerar a presença de diversificadas escutas, sejam elas de repertório brasileiro e/ou estrangeiro, sobretudo partindo da valorização do discurso musical do educando no qual é construído e constituído a partir de suas vivências, crenças, valores e significados.
- Deve pensar, introduzir e dinamizar no cotidiano da sala de aula propostas pedagógico-musicais, elabo-

radas pelos pensadores e educadores musicais brasileiros e estrangeiros, promovendo um ensino de música utilizando o corpo e a voz como base para o desenvolvimento musical.¹³

- Deve adotar tendências e propostas que visem ao processo de percepção-produção, criação-improvisação a partir das metodologias contemporâneas de ensino.¹⁴

A música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época. Atualmente, o desenvolvimento tecnológico aplicado às comunicações vem modificando consideravelmente as referências musicais das sociedades pela possibilidade de uma escuta simultânea de toda produção mundial por meio de discos, fitas, rádio, televisão, computador, jogos eletrônicos, cinema, publicidade, etc. Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção (BRASIL, 1997a, p. 53).

- Movimentos envolvendo deslocamento do eixo do corpo, simples e precisos, tendem a equilibrar tensão e relaxamento, permitindo um maior controle corporal. Esses movimentos trabalham necessariamente o equilíbrio, que traz a noção de regularidade e, assim, possibilita o aprendizado da pulsação – cuja função em uma música é precisamente marcar o tempo a intervalos regulares e definir a estrutura rítmica. A percepção dessa pulsação diretamente associada ao movimento corporal permite que algo essencialmente abstrato como o tempo possa ser “mapeado”,

¹³ Verificar propostas pedagógicas musicais: Dalcroze, Kodály, Orff, Martenot, Liddy Mignone, Willems, Villa-Lobos e Ciavatta.

¹⁴ Verificar propostas pedagógicas de: Schafer, Paynter, Cseko, Green e Koellreutter.

pois, dessa forma, passa a ser concreto, palpável. O processo de mapeamento, então, encaminha uma organização racional e corporal do fazer musical que possibilita tanto o entendimento prático quanto o teórico. Durante toda a sua formação, será por essa organização corporal e mental que o aluno poderá se aproximar com extrema naturalidade tanto da escrita quanto do improvisado e da composição.

- Apesar da importância do corpo no estabelecimento de uma relação com o som, o foco deve estar sempre na música. Os exercícios musculares podem fornecer referências decisivas para o movimento corporal, mas apenas o movimento musical, que dá vida à frase musical e nos chega por meio de uma articulação entre audição, organização e realização, pode, afinal, ser um guia confiável.
- O Brasil possui uma riqueza de padrões rítmicos dificilmente comparáveis, mesmo em termos de mundo, por isso parece imperativo que todo este trabalho rítmico esteja inteiramente relacionado com um profundo conhecimento dos padrões culturais criados, transformados e/ou assimilados. Samba, maracatu, baião, xote, afoxé, alujá, ciranda e tantos outros podem e devem ser trabalhados por meio de uma prática de percussão vista não como um fim em si, mas como um inigualável meio para uma profunda experimentação rítmica, em que podemos isolar a questão rítmica sem desconectá-la do processo de aprendizagem musical como um todo. É importante acrescentar que este tipo de trabalho, mesmo centrado na percussão, pode encaminhar todos os outros aspectos da prática musical (timbre, registro, articulação, intensidade, fraseado, forma etc.). Uma preocupação que

pode ser uma preciosa ponte para a abordagem da questão melódica.

- No desenvolvimento da noção de afinação, no trabalho com melodias, é preciso tornar palpável a altura de um som. E certamente isso vai se dar por meio da prática vocal, possivelmente utilizando-se nosso vasto repertório de canções. Entretanto, esse é um ponto muito delicado, pois sem um equilíbrio entre realização e análise entre cantar e, ao mesmo tempo, adquirir ferramentas para pensar este cantar, o trabalho corre o risco de não se tornar uma ferramenta de criação, objetivo maior de qualquer trabalho de iniciação artística.
- O som deve soar. Não há como trabalhar com música sem que haja um espaço físico onde ela possa soar sem impossibilitar o funcionamento de outras aulas, ou sem que haja um acordo, ou uma tolerância, da equipe de professores.
- Um trabalho de iniciação musical conduzido, ou não, por um especialista, não deve visar a este ou àquele tipo de realização, mas sim à construção de uma base e à conquista de inúmeras possibilidades; a abertura de uma porta para a rítmica como um todo e para uma real aproximação com o universo sonoro.
- A proposta de inserir a educação musical nos anos iniciais (1º ao 5º ano) será consolidada a partir de estudos da equipe acerca dos pensadores e educadores musicais brasileiros e estrangeiros, considerando que o processo de educação musical no contexto da educação formal ganhou um novo remoinho em sua história, adotando novas tendências e propostas no fazer musical. A fim de ampliar o ensino de música nas escolas,

é importante conhecer a proposta de importantes educadores estrangeiros e brasileiros que dialogam com nossa proposta de ensino.

- Os procedimentos metodológicos elencados nos mostram novos caminhos que contribuem para desenvolver uma educação musical de qualidade considerando o mundo contemporâneo em suas características e possibilidades culturais, observando ainda o contexto que o educando está inserido, contribuindo para uma emancipação cultural acerca da música.

Ciberespaço e a música

Diante do novo contexto de globalização em que o mundo contemporâneo se insere, podemos observar que existe um grande avanço tecnológico no cotidiano social do cidadão. A internet, nos dias atuais, representa uma alta velocidade de renovação de conhecimento, no qual podemos ampliar, compartilhar nossos e novos saberes.

Tratando-se especialmente de educação musical, propostas de ensino atuais de apreciação e performance comungam inteiramente desse universo digital nomeado ciberespaço. Por meio das redes sociais (SoundCloud, Facebook, Myspace, Twitter etc.) percebemos que estas são importantes ferramentas de trocas culturais e sociais no que se refere ao ensino de música.

Mas o que é ciberespaço? É um “espaço virtual” capaz de produzir uma relação de trocas entre o social e o cultural, aproximando o mundo real do mundo virtual no qual os sujeitos utilizam ferramentas virtuais para se comunicarem e/ou ampliar seus conhecimentos diante da diversidade de múltiplos saberes que esse mundo virtual favorece. Levy (1999, p. 94) define ciberespaço



Figura 2.26: Sesc no Espírito Santo

como “um território virtual de comunicação aberto a interconexão do universo de informações e trocas coletivas, um espaço de interação humana entre os sujeitos”.

Para ampliar o rol de conhecimento musical dos educandos, nós educadores necessitamos previamente conhecer melhor seu universo de interação sociocultural, ou seja, entender quais são seus consumos musicais na internet e, a partir daí, desenvolver trabalho com os conteúdos musicais elencados. Atento a observar as distintas expressões que adentram o cotidiano escolar, devemos oferecer aos educandos diferentes contextos culturais, visando à ampliação e/ou transformação do universo musical dos alunos, a partir da descoberta e da incorporação de estéticas e experiências musicais variadas.

Diversos recursos da internet tanto auxiliam o trabalho do educador quanto beneficiam o entendimento do educando. De acordo com a atualidade tecnológica de aplicativos de ensino musical podem vir a fazer parte da programação escolar, auxiliando os educandos na renovação de saberes e ampliando seu conhecimento sobre o mundo musical que os cerca.

EDUCAÇÃO

FÍSICA



Figura 2.27: Sesc no Ceará

Todo corpo como sujeito é como um templo, e a todos os templos se respeita e se admira.

SELBACH, 2010, p. 88

Do universo de possibilidades de práticas corporais nasceram vários conhecimentos e representações que foram se recodificando ao longo do tempo, constituindo a cultura corporal de movimento. Algumas dessas práticas corporais foram assimiladas pela Educação Física como os jogos, as brincadeiras, as danças, as lutas, as ginásticas e os esportes, que adotam um mesmo critério em particular: o de expressarem representações de diversos aspectos da cultura humana. Os movimentos apresentam importância especial, em função de um universo ao qual o homem é solicitado a conhecer e a se apropriar, construindo uma enorme

gama de ações corporais, eficientes e satisfatórias para solucionar diferentes necessidades e desejos.

Corporalmente, o indivíduo humano trabalha, se expressa e busca prazer, adaptando e atualizando-se em função de suas necessidades e contextos históricos. Em algumas circunstâncias, o homem age corporalmente com um sentido mais técnico, conceituado tradicionalmente como sério e objetivo, e em outras, sua atitude torna-se mais espontânea, expressando suas subjetividades. Logo, o caráter utilitário ou lúdico, expressando eficiência ou prazer, é dado pela intenção do praticante ao agir corporalmente. Isto fica bem claro quando observamos as diferentes finalidades presentes nas ações de um desportista e de um cidadão comum praticando esporte.

A concepção de cultura corporal de movimento compreende os conteúdos e as capacidades a desenvolver como produtos socioculturais, possibilitando o acesso e a participação a todo cidadão, estando desprovida das

E na escola...

– Qual disciplina ensina esse tal professor Caramelo?

– Caramelo é, na verdade, um professor multidisciplinar. Ensina todas as disciplinas do currículo e, mais ainda, ensina ética e postura, solidariedade e compaixão. Se olharmos o horário, consta que suas aulas são de Educação Física, mas em verdade a matéria-prima de Caramelo é uma solução holística, que do corpo vai à mente, da disciplina dos movimentos evolui para o saber refletir e buscar pesquisar

Coleção como bem ensinar – Educação Física e Didática

Este trecho trata de uma reflexão que poderá contribuir com aqueles que, não sendo especialistas, precisam dar conta da disciplina, inserida no currículo dos anos iniciais. Uma inquietação presente no trabalho com Educação Física gira em torno do status da própria disciplina, transformando-se apenas em válvula de escape para o peso da rotina enfadonha das obrigações/tarefas em sala de aula – como

(continuação)

tão bem sente Guilherme, personagem da história *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo* (GRIBEL, 1999), em sua reflexão sobre a volta às aulas:

Depois da aula de Português vinha aula dupla de Educação Física. A maior sorte que se pode ter num primeiro dia de aula é ter aula dupla de Educação Física. Dá até para ficar contente de ter voltado para a escola. E dá até para acreditar quando a nossa mãe fala que essa é a melhor época de nossa vida (GRIBEL, 1999, p.19).

Não teria, *a priori*, nada errado em o menino adorar a aula de Educação Física, o problema está na realidade a qual isso se aplica: quando este “adorar” decorre do fato de todo o restante na escola ser desinteressante e, portanto, pouco motivador. Na Literatura, especialmente, na infantil, não faltam personagens que vivem esse “dilema”, com os quais as crianças rapidamente se identificam. O que diríamos da *Escola de Vidro*, de Ruth Rocha (1986). Nessa escola, onde todos assistem às aulas em vidros padronizados, se libertar só era possível na hora do recreio e nas aulas de Educação Física:

[...] Mas aí a gente já estava desesperado, de tanto ficar preso e começava a correr, a gritar, a bater uns nos outros. [...] as meninas, coitadas, nem tiravam os vidros no recreio. E na aula de Educação Física elas ficavam atrapalhadas, não estavam acostumadas a ficarem livres não tinham jeito nenhum para Educação Física (ROCHA, 1986, cap. 3).

Há, nesse contexto, no mínimo, duas preocupações subjacentes que merecem destaque: a impossibilidade de uma abordagem interdisciplinar, na medida em que existe – e para muitas crianças – de um lado, o desprazer e de outro a Educação Física. Relacionar esses polos parece difícil, pois se corre o risco de tudo virar enfadonho à medida que, em geral, o que tem valor social quando se pensa a Educação é o peso, a seriedade da lição, e a quantidade! A segunda preocupação, que está relacionada à primeira, é o reforço do estereótipo, que reduz a significação e a amplitude da disciplina, associada que está apenas ao lazer. Trabalhando na perspectiva dessa amplitude, ou se quisermos a partir desta visão holística, – “que do corpo vai à mente, da disciplina dos movimentos evolui para o saber refletir e buscar pesquisar” – o desafio parece estar em não fazer com que as aulas de Educação Física percam o encantamento ao tentar garantir às crianças experiências de movimento desafiadoras e adequadas.

Diferente do que muitos imaginam, há muito trabalho do cérebro e desenvolvimento da inteligência quando se trata de movimento corporal: “Não há mente sem corpo e a atividade esportiva é tão mental quanto uma atividade somente reflexiva” (SELBACH, 2010, p. 29). Isso quer dizer que o lugar ocupado pelo corpo em determinado espaço social está diretamente relacionado às atividades motoras do sujeito, o que influencia na percepção que vai construindo do mundo. Em tais ativi-

(continuação)

dades, temos uma interação entre o sistema perceptual e o motor. “Dessa forma, quando um professor procura ajudar os músculos e aprimorar os movimentos de seu aluno está involuntariamente também ajudando a saúde de seu cérebro” (SELBACH, p. 24).

Ainda pensando a crônica e o professor Caramelo, parece claro que a questão fundamental, ao tratarmos de Educação Física é a Educação de Movimentos, que, especialmente, na escola não deve estar associada a uma atividade técnica simplesmente, mas também cultural. E é por isso que ele provoca os alunos a descobrir no jogo que jogaram as associações com as “jogadas” sempre presentes na História que se aprende, nas Ciências que se vive. O modo como o corpo é usado, como os movimentos são realizados para a resolução de problemas – aqui entendidos como desafios – é intrínseco ao código de um grupo, é cultura. Essa inteligência corporal utilizada habilmente na busca de solução para os desafios chama-se inteligência cinestésico-corporal, algo comum a todos, mas que poderá ser mais ou menos desenvolvida, dependendo da história e das habilidades de cada um. Há pessoas que fazem de seu corpo instrumento valioso de comunicação e expressão.

Os conteúdos pertinentes à área da Educação Física, principalmente os jogos e os esportes, são compostos por regras, que possibilitam o convívio estreito entre afetos e sentimentos com a racionalidade e a cognição, tendo em vista que as emoções afetam as ações corporais e desequilibram constantemente as decisões racionais. Assim, constantemente, o autocontrole está em jogo, dialogando com as expressões afetivas, com as regras e gestos e com as diferentes relações interpessoais, possibilitando o contato com a sua própria imagem, pelas reações desencadeadas nos outros e no meio social imediato. Diferentes aspectos subjetivos são constantemente intercambiados, discutidos e transformados – tais como agressividade, desrespeito, descontrole – por meio do empenho físico e do uso dos recursos táticos, enfim, o estudante vai se engajando, discutindo e ressignificando os procedimentos éticos nas práticas da cultura corporal.

Os recursos e estratégias pedagógicas de valorização das construções coletivas e participativas na elaboração e transformação das regras e estruturas de funcionamento de jogos e brincadeiras, por exemplo, são formas de inserção real, calcadas em ações concretas que privilegiam a construção da cidadania sem que seja necessário o emprego de ações autoritárias, muito presentes nos apelos disciplinares, controladores do comportamento e limitadores da estruturação moral do sujeito.

(continuação)

Para essa educação dos movimentos – intencionando o desenvolvimento da inteligência corporal, também como forma de ampliar o conhecimento sobre a própria cultura¹ – seria estéril se os conteúdos de regras, táticas, força não fossem acrescidos de reflexões em torno da ética, do desempenho, da estética etc. – quanta beleza e graça um corpo em movimento pode revelar, por exemplo! É importante o professor apostar em uma participação coletiva na construção de um projeto de ensino, não abrir mão de trocar com os seus pares, de buscar relações entre a Educação Física e as outras áreas do conhecimento e, como mediador, salientá-las para os seus alunos, provocá-las, a partir de suas intervenções desafiadoras.

As abordagens psicomotora, construtivista, desenvolvimentista e crítica constituíram perspectivas de pensamento e prática para a Educação Física Escolar, se desdobrando em diversas propostas pedagógicas, frutos dos contextos políticos, dos avanços das pesquisas acadêmicas e das práticas desenvolvidas pelos professores nas escolas. O que se pretende, no entanto, é que as ações relacionadas à Educação Física estejam integradas à proposta político-pedagógica da escola, sejam coerentes com o conjunto das ações educativas propostas.

Entende-se que a maior expectativa do trabalho da Educação Física como cultura corporal não é dar ênfase à aptidão física e ao rendimento padronizado, que desconsidera as diferenças individuais. O enfoque da abordagem proposta é mais abrangente na medida em que valoriza e considera os aspectos sócio-históricos de cada atividade trabalhada, como também o contexto no qual os alunos estão inseridos e as competências motoras individuais, independentemente do nível de habilidade que apresentem. Logo, o fundamental é dar acesso às práticas corporais, colaborando para que cada indivíduo construa o seu estilo pessoal de participação. O que aqui se propõe, fundamentalmente, é o estímulo ao convívio social, ao autoconhecimento, à autovalorização e à expressão de sentimentos, afetos e emoções.

Para a concepção dos objetivos do trabalho de Educação Física, deve se considerar os conhecimentos adquiridos pelas crianças em outros espaços que comportem práticas que envolvam o movimento corporal, especialmente atividades lúdicas e expressivas: sociabilidade, tolerância frente a situações adversas, construção de regras e adequação dos materiais e dos espaços às circunstâncias reais, participação nas decisões que envolvem a organização do grupo e escolha das atividades.

¹ Cultura que se manifesta nos jogos, danças, esportes, lutas, ginásticas etc.

características históricas que privilegiavam o desempenho físico e técnico e da seletividade que julgava os aptos e inaptos para as práticas corporais. Autonomia, participação, cooperação, afetividade e afirmação de valores e princípios democráticos norteiam as perspectivas metodológicas de ensino e de aprendizagem em todos os espaços educativos inseridos nesta abordagem. O acesso à cultura lúdica, seus espaços, objetos e meios de informação e formação, são necessidades a serem atendidas, uma vez que geram saúde, trocas de informações entre gerações e colaboram na construção de uma consciência crítica dos valores sociais, da mídia que gira em torno do mercado esportivo e do consumo consequente, alertando para a ética profissional, a violência, o uso de *dopping* e outras práticas degenerativas.

A criança e o adolescente merecem especial atenção, em função da influência da mídia televisiva, que socializa códigos verbais e gestuais de metacomunicação específica, por meio de programas, vídeos, jogos eletrônicos e outros produtos de consumo, formando opinião e gerando valores e atitudes muitas vezes descontextualizadas e sem teor construtivo. Os produtos da cultura corporal de movimento são moeda forte no mercado, conquistando consumidores de diferentes idades e camadas sociais, por intermédio dos noticiários das revistas, jornais e telejornais. Logo, torna-se necessário, na escola, discutir e construir estratégias de trabalho com os alunos que confrontem a cultura da exclusão e a do consumo induzido.

Objetivos gerais

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino da Educação Física deverá organizar-se de modo que os alunos sejam capazes de:

- Participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais.
- Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, repudiando qualquer espécie de violência.
- Conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais.
- Reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis de higiene, alimentação e atividades corporais, relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de recuperação, manutenção e melhoria da saúde coletiva.
- Solucionar problemas de ordem corporal em diferentes contextos, regulando e dosando o esforço em um nível compatível com as possibilidades, considerando que o aperfeiçoamento e o desenvolvimento das competências corporais decorrem de perseverança e regularidade e devem ocorrer de modo saudável e equilibrado.
- Conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e estética corporal que existem nos diferentes

- grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito.
- Conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e um direito do cidadão.
 - Compreender as práticas da cultura corporal como forma legítima de expressão dos grupos sociais.
 - Valorizar as manifestações da cultura corporal que se caracterizam como movimento de resistência e luta pelo reconhecimento da equidade social.
 - Afirmar, a si próprio e aos colegas, quanto aos sujeitos da sociedade mais ampla, como pertencentes a um dado grupo social, respeitando suas práticas corporais, regras básicas de convívio social e valorizando a diversidade da linguagem gestual.
 - Perceber a si, ao outro e ao mundo que o rodeia, por meio da expressão, do intercâmbio e da manifestação de suas preferências e dos colegas acerca da cultura corporal, participando da construção da própria identidade cultural e do grupo-classe.
 - Incentivar a manifestação de opiniões e ideias divergentes, reconhecendo o diálogo como instrumento para a construção de sociedades democráticas.
 - Promover a discussão e reflexão dos aspectos que envolvem a produção de conhecimentos e a sua relação com o mundo, com os companheiros, com o próprio corpo, numa abordagem colaborativa e investigativa.
- Interessar-se pela pesquisa como forma de aprofundar a leitura da gestualidade, envolvendo o levantamento de questões acerca da temática, e a busca pelas fontes de investigação necessárias.
 - Construir conhecimentos de forma colaborativa, a partir do tratamento e discussão das informações obtidas.
 - Reconhecer o significado da Educação Física como uma área de conhecimento que trata pedagogicamente as práticas corporais, a saber: os jogos, brinquedos e brincadeiras, os esportes, as danças, as lutas e as ginásticas, compreendendo a importância dos seus conteúdos para sua vida, dentro e fora da escola.

Objetivos específicos

1º, 2º e 3º anos

- Vivenciar as práticas corporais, referentes aos conteúdos culturais da Educação Física (jogos, brincadeiras, esportes, danças, ginásticas e lutas), valorizando a ludicidade, a inclusão (respeitando as diferenças) e a socialização.
- Conhecer e perceber, de forma contínua, seu corpo, suas possibilidades de movimento, buscando superar os limites e ampliar as potencialidades.
- Participar da organização de atividades lúdicas de movimento corporal, escolhendo e organizando as equipes e cuidando dos materiais utilizados.
- Escutar, discutir e respeitar as regras referentes ao tema da aula, construindo e (re)construindo coletivamente “os combinados”.

- Conhecer a história de cada uma das práticas corporais propostas nas aulas, reconhecendo-as como produção humana.
- Conhecer os efeitos da hidratação no organismo durante a realização de atividades físicas, inclusive durante as aulas de Educação Física.
- Reconhecer as alterações provocadas pelo esforço físico (cansaço, elevação dos batimentos cardíacos) e saber por que elas ocorrem.

4º e 5º anos

- Vivenciar as práticas corporais, referentes aos conteúdos culturais da Educação Física (jogos, brincadeiras, esportes, danças, ginásticas e lutas), valorizando a ludicidade, a inclusão (respeitando as diferenças) e a socialização.
- Conhecer e perceber, de forma contínua, seu corpo, suas possibilidades de movimento, buscando superar os limites e ampliar as potencialidades.
- Conhecer as regras, referentes ao tema da aula, e os seus objetivos, respeitando-as e (re)construindo-as de acordo com suas próprias necessidades e possibilidades de movimentos, com as necessidades do grupo, com a disponibilidade de material e espaço.
- Compreender os movimentos como linguagem, o porquê de os mesmos serem realizados em cada prática (de acordo com o material, com o espaço e com a participação ou não do colega), relacionando-os ao conteúdo da aula, sendo capaz de não só executá-los como também modificá-los ou inventar outras formas de expressão diante de uma situação-problema.
- Conhecer a história de cada uma das práticas corporais propostas nas aulas, reconhecendo-as como produção humana.
- Analisar a importância da aprendizagem dos conhecimentos específicos da Educação Física no seu cotidiano (dentro e fora da escola) e como eles podem modificar ou não as suas ações e interações nos diferentes tempos e espaços.
- Participar da organização de atividades lúdicas de movimento corporal, escolhendo e organizando as equipes e cuidando dos materiais utilizados.
- Conhecer, por meio das práticas corporais de movimento, suas habilidades e a maneira como as emprega, construindo noções do que pode ser aperfeiçoado pela dedicação pessoal.
- Conhecer atividades de cultura corporal de movimento de outras culturas, discutindo suas particularidades e valores sociais dentro de sua realidade.
- Valorizar a cultura popular do movimento como instrumento da expressão de prazer, alegria, afetividade, de cada um.
- Participar da organização de pequenos eventos que envolvam jogos, brincadeiras, danças, lutas e demais atividades corporais, construindo uma consciência crítica dos valores.

Eixos norteadores¹⁵

Os eixos destacados para a seleção de conteúdos podem apresentar elementos comuns em sua estrutura e função. Dependendo da maneira como forem praticados, podem ser agrupados de diferentes formas. Por exemplo, a capoeira não pode ser definida exclusivamente como uma modalidade de luta, uma vez que também é praticada com fins de espetáculo folclórico ou como um estilo de expressão rítmica, impregnada de sentidos históricos de um povo. Outro exemplo integrando os eixos de esporte com conhecimento sobre o corpo é quando o professor comenta com um aluno a maneira como posiciona os braços ao arremessar uma bola. Está informando sobre sua postura corporal e estilo pessoal na realização do referido movimento, abrindo espaço para que, por meio do esporte, ele desenvolva uma noção mais atualizada sobre o seu corpo, buscando alternativas para melhoria de seu desempenho esportivo e de sua condição postural.

Considerando-se que as conquistas realizadas no decorrer do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental possam contribuir para a participação mais ativa no planejamento cooperativo da aula e para o alcance de uma movimentação mais consciente, deve-se, nos anos seguintes, aumentar a oportunidade de contatos com atividades expressivas, rítmicas e competitivas de outras culturas. A intenção é ampliar o conhecimento dos alunos a respeito da diversidade da cultura corporal de movimento existente no Brasil e no mundo.

1º eixo: Conhecimento sobre o corpo

Os conhecimentos sobre o corpo possibilitam, especialmente, a integração com os conhecimentos pertencentes às áreas das Ciências, Natural e Social. Por exemplo, quando se abordam as alterações respiratórias, cardíacas e transpiratórias antes, durante e após a realização de exercícios corporais, ou se identificam as influências regionais nas alterações das regras de uma brincadeira. Importante destacar que tal conhecimento assume fundamental importância para o desenvolvimento das práticas corporais expressas nos demais eixos.

Reconhecer o corpo a partir de uma compreensão sociocultural que amplia a dimensão biológica nos remete à necessidade de revermos nossa compreensão acerca do movimento de entender o que existe de humano no movimento dos nossos estudantes. Gingar capoeira, dançar e jogar futebol podem não ser a mesma coisa para nós e para eles! As experiências extraescolares reconstróem suas relações com estas e outras práticas. Estamos atentos a isso e nos mobilizando para melhor compreendê-las? Seus corpos e movimentos podem nos oferecer lições acerca das aprendizagens nas aulas, de maneira que elas se tornem mais significativas! (BELO HORIZONTE, 2012).

¹⁵ Organizados segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física.

1º eixo: Conhecimento sobre o corpo

Conteúdos em conhecimento sobre o corpo

Participação em atividades competitivas, respeitando as regras e não discriminando os colegas, suportando pequenas frustrações, evitando atitudes violentas.

Observação e análise do desempenho dos colegas, de esportistas, de crianças mais velhas ou mais novas.

Expressão de opiniões pessoais quanto a atitudes e estratégias a serem utilizadas em situações de jogos, esportes e lutas.

Apreciação de esportes e lutas considerando alguns aspectos técnicos, táticos e estéticos.

Reflexão e avaliação de seu próprio desempenho e dos demais, tendo como referência o esforço em si, prescindindo, em alguns casos, do auxílio do professor.

Resolução de problemas corporais individualmente e em grupos.

Participação na execução e criação de coreografias simples.

Participação em danças pertencentes a manifestações culturais da coletividade ou de outras localidades, que estejam presentes no cotidiano.

Valorização das danças como expressões da cultura, sem discriminações por razões culturais, sociais ou de gênero.

Participação em atividades rítmicas e expressivas.

Percepção do próprio corpo e busca de posturas e movimentos não prejudiciais nas situações do cotidiano.

Utilização de habilidades motoras nas lutas, jogos e danças.

Desenvolvimento de capacidades físicas dentro de lutas, jogos e danças, percebendo limites e possibilidades.

1º eixo: Conhecimento sobre o corpo

Reconhecimento de alterações corporais, mediante a percepção do próprio corpo, provocadas pelo esforço físico, tais como excesso de excitação, cansaço, elevação de batimentos cardíacos, efetuando um controle dessas sensações de forma autônoma e com o auxílio do professor.

2º eixo: Esportes, jogos, lutas e ginástica

Os esportes, jogos, lutas e ginásticas apresentam aproximações conceituais e práticas, que dificultam o estabelecimento de suas diferenças, principalmente quando observamos as influências oriundas dos contextos sociais onde são praticadas.

Os esportes são atividades com regras de caráter oficial, regidas por federações regionais, nacionais e internacionais, de cunho competitivo, amador e profissional. Necessitam de espaços e equipamentos apropriados, como quadras, pistas, piscinas, campos e ginásios, para serem desenvolvidos. Temos aqui as especialidades do atletismo, futebol de salão e de campo, handebol, natação, nado sincronizado, saltos ornamentais, basquetebol, voleibol e outros.

Os jogos são praticados com regras, espaços e materiais adaptados às necessidades e desejos dos participantes. Têm características competitivas ou cooperativas e apresentam vasto repertório: jogos tradicionais e pré-desportivos: piques, cabo de guerra, queimado, pique-bandeira; jogos com regras aproximadas às do voleibol, basquetebol, futebol, handebol e demais esportes.

Os jogos cooperativos devem ser valorizados, ganhando nas aulas lugar de destaque, pois muito podem colaborar para o desenvolvimento da autoestima, colocando em questão princípios como inclusão, respeito às diferenças, solidariedade, coletividade e igualdade de direitos e deveres. Não há exclusão e todos são corresponsáveis nas decisões e na gestão do jogo. Nesta perspectiva, instaura-se uma fissura

com certo paradigma dominante de que o necessário é sempre vencer o outro, e também se abre um espaço prático para melhoria das relações humanas e, conseqüentemente, da qualidade de vida.

As lutas apresentam regras específicas, de acordo com os diferentes estilos. São regulamentadas por federações e são praticadas com finalidades competitivas, profiláticas e de *hobby*. As lutas apresentam um vasto repertório envolvendo desde brincadeiras, inspiradas por filmes e desenhos que envolvam lutas, até cabo de guerra, briga de galo, capoeira, judô, dentre outras.

As ginásticas – acrobática, de aparelhos, de preparação para modalidades específicas, rítmica e desportiva – apresentam características diversas, podendo ser utilizadas para fins estéticos, preparatórios para o esporte e auxiliando na construção da consciência sobre as condições posturais, os ritmos respiratórios e cardíacos dentre outras funções e partes corporais.

Interessante sinalizar que os conteúdos deste eixo também poderão ganhar uma apreciação histórica com relação as suas origens e características. Há ampla literatura sobre assunto, almanaques, enciclopédias, literatura infantil e uma variedade enorme de notícias nos meios de comunicação. A seção Esportes, por exemplo, é encontrada em boa parte dos jornais de grande circulação.

A bagagem cultural do estudante como ponto de partida para a organização do planejamento é fundamental para o processo de construção do conhecimento. A (re) criação de novas maneiras de se movimentar se dará mediante análise crítica daquilo que já se sabia sobre aquela prática corporal.

2º eixo: Esportes, jogos, lutas e ginástica

Conteúdos em esportes, jogos, lutas e ginástica

Respeito, mediante os combinados da classe, ao direito de expressão dos colegas, compreendendo a importância da expressão pessoal para a construção coletiva.

Organização de formas de brincar e dançar que enfatizem o envolvimento coletivo.

Vivência de jogos e brincadeiras conhecendo suas regras e movimentos.

Conhecimento da origem e história dos jogos e brincadeiras.

Criação de brincadeiras individuais.

Elaboração de novas regras para as brincadeiras vivenciadas em acordo com as questões problematizadas pela turma.

Organização de formas de brincar em pequenos grupos.

Explicação e demonstração de brincadeiras aprendidas em contextos extraescolares

Participação e apreciação de brincadeiras ensinadas pelos colegas.

(Re)construção dos jogos e brincadeiras, suas regras e movimentos de acordo com a situação, com o espaço e materiais disponíveis.

Vivência do esporte por meio de algumas modificações da regra dita "oficial", tendo em vista a disponibilidade do espaço e dos materiais e as possibilidades de movimentos.

Conhecimento da história do esporte.

Reconhecimento que existem as regras "oficiais" do esporte, compreendendo as diferenças em relação às regras que são vivenciadas durante a aula.

Vivência das práticas circenses e as possibilidades de expressão e movimentos que permitem brincar de circo.

2º eixo: Esportes, jogos, lutas e ginástica

Conhecimento da história do circo.

Vivência dos elementos ginásticos a partir de uma história contada.

Conhecimento da história da capoeira vivenciando seus elementos básicos.

Participação em diversos jogos e lutas, respeitando as regras e não discriminando os colegas.

Resolução de situações de conflito por meio do diálogo.

Discussão das regras dos jogos.

Utilização de habilidades em situações de jogo e luta, tendo como referência de avaliação o esforço pessoal.

Resolução de problemas corporais individualmente.

Avaliação do próprio desempenho e estabelecimento de metas com o auxílio do professor.

Utilização e recriação de circuitos.

Utilização de habilidades (correr, saltar, arremessar, rolar, bater, rebater, receber, amortecer, chutar, girar etc.) durante os jogos, lutas, brincadeiras e danças.

Desenvolvimento das capacidades físicas durante os jogos, lutas, brincadeiras e danças.

Diferenciação das situações de esforço e repouso.

3º eixo: Atividades rítmicas e expressivas

As atividades rítmicas e expressivas integram expressões corporais a estímulos sonoros, formando um rico e amplo conteúdo para o trabalho com o movimento corporal. Os condicionamentos tropicais e as formações socioculturais como as do Brasil, euro-afro-ameríndio em suas bases étnico-culturais, são fatores de importância para a construção de muitas manifestações de danças, com grande variedade de ritmos, que possibilitam o desenvolvimento de aprendizagens que envolvam as expressões corporais. Citando alguns: danças regionais como samba, baião, bumba meu boi, maracatu; danças urbanas como rap, dança de rua e de salão; lenga-lengas; brincadeiras de roda.

Além dos repertórios regionais, existem outros estilos de danças que podem ser exploradas no espaço escolar, produzindo cultura e gerando inserções sociais. Assim, o aluno envolvido com a dança de rap pode constituir um grupo para fazer apresentações em outros espaços sociais. As brincadeiras cantadas, muito presentes no repertório infantil, apresentam conteúdos históricos regionais repletos de informações e

curiosidades, podendo estimular pesquisas sobre as particularidades do nosso povo.

Uma boa maneira de ampliar a reflexão sobre este eixo de conteúdos é consultar os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, na seção específica para dança. Para este eixo, os conteúdos trabalhados terão, certamente, grande intenção expressiva, comunicativa; então, a experimentação das qualidades do movimento expressivo se faz necessária.

Os conteúdos trabalhados a partir dos três eixos devem contemplar os aspectos sociais pertinentes às práticas corporais, no que diz respeito às suas dimensões socioculturais, de lazer e de manutenção da saúde. Importante, ainda, destacar que brincadeiras como pião, pipa, bola de gude, pular corda, polícia e ladrão e uma variedade grande de piques não devem ser esquecidas, pois relacionam tais dimensões de modo harmônico. As características pessoais, regionais e culturais dos alunos merecem atenção especial devido à diversidade de práticas corporais existentes no Brasil, pois se não considerados, subtraem em muito a qualidade do trabalho.

3º eixo: Atividades rítmicas e expressivas

Conteúdos em atividades rítmicas e expressivas

Explicação e demonstração corporal das brincadeiras vivenciadas no contexto familiar.

Imitação e criação de expressões faciais, gestos, posturas, vocalizações e sons nas brincadeiras, intencionalmente.

Exploração de espaços, a fim de perceber os sons ambientes (vozes, corpos e materiais sonoros), associando-os à fonte sonora.

Conhecimento e experimentação de possibilidades do corpo na dança.

Acompanhamento de diferentes ritmos com o corpo.

Posturas de cuidado e respeito pelo outro durante a vivência das brincadeiras e danças.

Participação em brincadeiras cantada.

Criação de brincadeiras cantadas.

Apreciação e valorização de danças pertencentes à localidade.

Participação em danças simples ou adaptadas, pertencentes a manifestações populares, folclóricas ou de outro tipo que estejam presentes no cotidiano.

Participação em atividades rítmicas e expressivas.

Elaboração de pequenas coreografias.

Reconstrução das danças propostas em conformidade com as características do grupo e da dança.

Expressão de diferentes gestos, algumas ideias, sensações e sentimentos proporcionados a partir do cotidiano.

Improvisação de cenas teatrais com os colegas, a partir de estímulos variados (tais como temas, sons, gestos, objetos etc.), integrando-se com eles, sabendo ouvir e esperar a hora de falar.

3º eixo: Atividades rítmicas e expressivas

Movimento em diferentes ritmos (samba, mpb, reggae, pop, rock, hip-hop, funk, clássico etc.), conhecendo as possibilidades de expressão que o corpo pode realizar na presença da música.

Conhecimento de danças típicas de diferentes regiões do nosso país, identificando suas características e movimentos próprios.

Vivência de danças em diferentes eventos escolares (festas já presentes no calendário, como as festas juninas ou em festivais).

Algumas considerações metodológicas para o trabalho com a Educação Física

- A construção da motricidade referente às práticas de jogos, brincadeiras e atividades desportivas deve ser desenvolvida de forma dinâmica e mutável, evitando repetições exaustivas e sem contexto de jogo para os alunos. A ideia é comportar variações dos códigos gestuais de cada proposta trabalhada, considerando-as como parte integrante e não como finalidade ou principal objetivo da aprendizagem. Por exemplo, quando um jogador de futebol não necessita olhar para a bola enquanto a conduz, podendo observar o deslocamento dos companheiros e adversários, tem maior tranquilidade para analisar e efetivar a melhor jogada no decorrer de uma partida e demonstrar o aperfeiçoamento que conquistou, por meio de repetições que realizou em diversos contextos de aprendizagem, com elementos do jogo de futebol.
- A atenção é exercida constantemente, com maior ou menor eficácia, junto aos movimentos, gestos e deslocamentos nas atividades lúdicas, contribuindo qualitativamente para o exercício dos movimentos específicos, como para as ações mais objetivas como um passe, ou criativas como um belo drible no adversário, sendo um direcionador especial que decide e dá sentido às ações em contextos de atividades corporais.
- Os componentes afetivos, de sentimentos e sensações, estão articulados a toda a trama cognitiva do indivíduo em ações lúdicas corporais, que evocam tanto a consciência quanto a subjetividade, devido à natureza da atividade. Dessa forma, diversas circunstâncias características das atividades corporais, como o confronto com adversários, os desafios que solicitem o esforço físico, as habilidades motoras em brincadeiras, jogos, lutas e danças, que promovem alterações fisiológicas diversas e viabilizam as expressões emotivas, compõem uma gama de vivências importantes para serem trabalhadas pela escola.
- As situações que envolvam resoluções tensas, a partir de diferenças de ponto de vista entre os participantes, devem ser trabalhadas pelo professor de forma que os alunos possam constituir, por meio do diálogo, soluções autônomas, sabendo recorrer ao mestre quando necessário.
- As atividades escolhidas pelo professor e as solicitadas pelos alunos devem conter regras que permitam a participação de todos, levando-se em consideração as diferenças de gênero e as competências motoras individuais.
- Com o aumento de convivência com jogos e brincadeiras, principalmente naqueles que envolvem competição, os alunos passam a adquirir noções sobre o desempenho dos colegas, realizando avaliações em diversas ocasiões. Ao identificarem as habilidades dos companheiros nas diferentes atividades, faz-se necessário cuidar da forma como

encaminham suas observações e críticas, para que não interfiram no desempenho e no interesse daqueles que estejam com uma ou mais dificuldades. A identificação dos diferentes desempenhos individuais dos alunos deve ser tratada sem taxações, evitando assim a geração de discriminações e rotulações que desestimulem a aprendizagem.

- Em função das atribuições estabelecidas pelas diferentes culturas, que ditam papéis e funções aos homens e às mulheres, as práticas corporais masculinas e femininas foram se constituindo em repertórios de atividades específicos a cada sexo, resultando numa grande diferença de competência entre os gêneros em diversos tipos de atividades. Assim como os meninos desde cedo são apresentados às bolas, piques e raquetes, as

meninas aprendem a lidar com bonecas, miniaturas de utensílios domésticos, participam de brincadeiras de roda, brincam com cordas e elásticos. Consequentemente, os meninos desenvolvem as coordenações específicas do manuseio de bolas, agilidade, força e velocidade, ao passo que as meninas tornam-se mais habilidosas em atividades que solicitam movimentos associados a ritmos e equilíbrios com objetos, geralmente utilizados pelas mãos. À medida que a escola não reproduz a cultura tradicional e encaminha alternativas para que ambos os sexos entrem em contato com todo o repertório possível, torna-se geradora de cultura, fundando novos paradigmas para as práticas entre os gêneros, aproximando-os por meio deste espaço privilegiado de interação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. São Paulo: Loyola, 1999.
- AXT, R. O papel da experimentação no ensino de Ciências. In: AXT, R. *Tópicos em ensino de ciências*. Porto Alegre: Sagra, 1991.
- ARENDT, H. *Da violência*. Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília, 1985.
- BACHELARD, G. *O novo espírito científico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura. *O ensino de matemática na educação fundamental*. Belo Horizonte, 2012a.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura. *Proposições curriculares para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH)*. Belo Horizonte, 2012b.
- BLOCK, D.; DÁVILA, M. *La matemática expulsada de la escuela*. *Educación Matemática*, México, v. 5, n. 3, 1993.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. *Lei de diretrizes e bases*. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília, DF, 1997a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais*. Brasília, DF, 1997b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: educação física*. Brasília, DF, 1997c.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia*. Brasília, DF, 1997d.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: matemática*. Brasília, DF, 1997e.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: português*. Brasília, DF, 1997f.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afrobrasileira e africana*. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF, 1998.

BRITO, T. de A. *Música na educação infantil*. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2003.

CHARTIER, A. M. Caderno: vitrine da classe, espelho do aluno. *Nova Escola: gestão escolar*, São Paulo, jan. 2012. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/caderno-vitrine-classe-espelho-aluno-663605.shtml>>. Acesso em: 30 mar. 2012.

CIAVATTA, L. *O passo*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1997.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

DAMIANI, A. L. A geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). *A geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999.

FARIA, M. A. *O jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2000.

FEIL, I. T. S.; LUTZ, A. *Conteúdos integrados: proposta metodológica*. São Paulo: Vozes, 1985.

FERREIRO, Emília. *Alfabetização em processo*. 7. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

REFERÊNCIAS

- GAINZA, Violeta Hensy. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988.
- GALEANO, E. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2009.
- GRIBEL, Christiane. *Minhas férias, pula linha, parágrafo*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- GURGEL, T. Como medir tudo que há. *Nova escola*, São Paulo, n. 213, jun./jul. 2008.
- KOCH, I.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2010.
- LOBATO, M. *História das invenções*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- MACHADO, A. M. *Contracorrente: conversas sobre leitura e política*. São Paulo: Ática, 1999.
- MONTEIRO, S. C. F. (Org). *Cultura e conhecimento de professores*. Rio de Janeiro: DP&A. 2009.
- MORIN, E. *Amor, poesia, sabedoria*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- MORIN, E. *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- NACARATO, A. M. Eu trabalho primeiro no concreto. *Revista de Educação Matemática*, São Paulo, v. 9, 2005. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/matematica-especial/>> Acesso em: 30 nov. 2012.
- OLIVA, A. R. A história da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. *Revista Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 421-461, 2003.
- OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- PENNAC, D. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- QUEIRÓS, B. C. de. *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*. São Paulo: Global, 2004.
- QUINTANA, M. *A cor do invisível*. Rio de Janeiro: Ed. Globo, 1989.

ROCHA, Ruth. *Este admirável mundo louco*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1986.

SÃO PAULO. Prefeitura. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: ciclo 1*. São Paulo, 2007.

SESC. DN. *Diretrizes gerais de ação do Sesc*. Rio de Janeiro, 2008.

SESC. DN. *Diretrizes gerais de ação do Sesc*. Rio de Janeiro, 2010.

SESC. DN. *Proposta pedagógica do Programa Alimentos Seguros: ensino fundamental*. Rio de Janeiro, 2006.

SESC. DN. *Proposta Pedagógica do Projeto Sesc Ciência*. Rio de Janeiro, 2000.

SELBACH, Simone. *Educação física e didática*. Petrópolis: Vozes, 2010. (Coleção Como bem ensinar).

SELBACH, Simone. *Matemática e didática*. Petrópolis: Vozes, 2010. (Coleção Como bem ensinar).

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1989.

SCHWARTSMAN, H. Ensino da letra cursiva para crianças em alfabetização divide a opinião de educadores. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, maio 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2010/05/736314-ensino-da-letra-cursiva-para-criancas-em-alfabetizacao-divide-a-opiniao-de-educadores.shtml>>. Acesso em: 9 jan. 2012.

TEBEROSKY, A. *Psicopedagogia da língua escrita*. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

VYGOTSKY, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 2000.

ZABALA, A. *Prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.





3

capítulo

FORMAÇÃO CONTINUADA

Para reafirmar o compromisso com o ensinar-aprender: “Jogo do trabalho na dança das mãos: macias”¹

*Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro,
Lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa.
Sou hoje um caçador de achadouros de infância.
Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu
quintal vestígios dos meninos que fomos.*

BARROS, 2003, p. 54

Pensar nos achadouros de infância e nos vestígios da criança que se foi ajuda a lançar a discussão em torno da formação continuada dos professores a um espaço fundamental, que é a memória. Revisitar o próprio percurso, voltar o olhar para a própria condição de estudante e para os mestres que se teve; para a escola que se frequentou, para a infância que se experimentou, remeterá, certamente, a muitos sentimentos

contraditórios desta trajetória, mas que ajudam a compreender as opções feitas quando se está na condição de educador.

Pela memória resgatam-se marcas, ideias, sentimentos – individuais e coletivos. Pode-se reatualizá-los, ressignificá-los, o que permite afirmar processos culturais e identitários, presentes em uma comunidade, inclusive a escolar. À luz dessas interseções de memórias é que diversos contextos culturais deverão ser considerados, com as distintas leituras de realidade que eles sugerem. Sabe-se que nenhum projeto de formação continuada poderá prescindir de diálogos com a cultura. Tampouco o trabalho docente poderá se reduzir a uma dimensão técnica posto que intenções, posicionamentos, valores e crenças serão sempre inerentes à ação pedagógica. Como sugere Perez (2009), “a formação de professores deve conjugar a formação técnica à cultural” (PEREZ, 2009, p. 254).

Nessa perspectiva, mexe-se com as práticas tradicionais de formação em que ao docente não resta mais que absorver os conhecimentos disponibilizados pelas pesquisas acadêmicas. E, ao contrário, saberes e experiências dos professores, recorrentes em suas memórias e narrativas, passam a ser referências importantes no processo de formação. Muda-se, então, o eixo político-epistemológico porque se terá desfeito a tradicional relação sujeito-objeto, o professor assume o lugar de sujeito que produz conhecimento, e não simplesmente absorve os conhecimentos produzidos em inúmeras pesquisas, muitas vezes sobre a sua prática. Temos, agora, sujeitos interagindo e

¹ Trecho da música *Redescobrir*, de Elis Regina e Luiz Gonzaga Jr.(2007).

construindo uma multiplicidade de saberes que circulam no cotidiano escolar, e, em parceria, desenvolvendo práticas de investigação-formação.

Sabe-se que é responsabilidade da escola a formalização e a sistematização de conteúdos. Neste sentido, espera-se que o educador se aproprie do conhecimento produzido pelas diferentes áreas e as suas didáticas de modo crítico e consistente. Sua busca por saber mais é o que poderá garantir a consciência, a lucidez e a previsão do processo educativo que, por sua vez, torna-se motor de novos conhecimentos, na medida em que o educador também aprende enquanto ensina. Aprende, inclusive, a ver o diferente de cada indivíduo na construção do coletivo e é justamente com o seu conhecimento que irá permear o saber de cada um.

A questão fundamental e que se impõe é que nada neste processo será possível se o educador não se inquietar, não se sentir instigado com os desafios que se apresentam. Para que se assuma autor de seu trabalho – e não apenas informante das propostas dos livros didáticos e dos currículos oficiais, simples aplicador de modelos preestabelecidos – ele precisará ser capaz de cativar e ser cativado. Somente nesta condição de autoria é que poderá colocar-se como participante do processo coletivo que tem como exemplo a construção dos projetos políticos pedagógicos e seus desdobramentos. Dessa forma, os processos de formação apresentam um aspecto compartilhado e

um aspecto de autoformação, na medida em que cada um ressignifica de modo particular o que vai aprendendo, experimentando.

Cativar e ser cativado são posturas fundamentais neste processo e que não prescindem de sensibilidade, intuição, criatividade e também de aporte teórico que consubstancie práticas. Cativar e ser cativado demanda comunhão com o outro, com o seu saber/fazer; demanda abertura, disponibilidade para compreender outras lógicas, valores e entendimentos, como diz o poeta: “Para enxergar as coisas sem feitiço, é preciso não saber nada” (BARROS, 2003, p. 54). Cativar e ser cativado demanda intimidade, “o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor” (BARROS, 2003, p. 54). Cativar e ser cativado demanda confiança (fiar com), demanda aproximação afetiva, que em nada se relaciona ao estereótipo da professora-tia e, sim, ao reconhecimento do outro, como sujeito, em sua singularidade, no reconhecimento de sua cultura e de seus saberes aí construídos. Talvez, nesta perspectiva, é que resida a força das palavras de Tardif (2005, p. 31): “Todo trabalho humano sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto”.

Por outro lado, a construção de um aporte teórico pelo docente pressupõe reflexão sobre a própria prática, firme comprometimento, para que não se corra o risco de espontaneísmos, tal como ensinara Freire (2001, p. 24), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria

pode ir virando blá, blá, blá, e a prática, ativismo”. Isso porque qualquer transposição didática² deverá envolver interseção entre conhecimentos das áreas específicas, conhecimentos pedagógicos e conhecimento da experiência escolar, o que não acontecerá sem comprometimento sociopolítico.

Tais saberes sempre estarão relacionados às escolhas e às negociações (sobre: o quê? Como? Quando? Para que ensinar?) que, como se vê, dizem respeito a, no mínimo, três complexidades entretecidas:

1. Os conhecimentos das áreas que se “escolhe” ensinar – são esses conhecimentos que num espaço específico, a escola, se tornam “objetos” da intervenção pedagógica.
2. Conhecimento escolar, nas mais diferentes didáticas, nas práticas de ensino e nas reflexões sobre a aprendizagem.
3. Cultura local, valorizando as especificidades regionais e disseminando-as no ambiente escolar.

Como garantir que, desta teia, práticas significativas para os estudantes, portadores de um conhecimento relevante para suas vidas, aconteçam, efetivamente? Como torná-las uma realidade e, de fato, uma experiência?

Trabalhar nesta perspectiva requer, entre outras coisas, que os conteúdos não sejam tratados à revelia do grupo e de seus interesses. Diferentemente da ideologia constituída em torno de a criança gostar de um mundo encantado, mítico, pode-se sem muito esforço perceber a realidade de que existe outra ansiedade

infantil, um desejo de descobrir o mundo – o mundo real, de indivíduos em suas tramas, de onde emergem infinitas e interessantes questões. Nesse sentido, os conteúdos a serem trabalhados na escola poderão representar também temas históricos, questões culturais, políticas e sociais, o que requer do professor estudo, pesquisa, participação e autoria, porque o que estará em jogo não é mais uma série de atividades escolarizadas que não fazem sentido em lugar algum, apenas na sala de aula e para o professor.

Estarão as crianças tendo acesso ao direito de conhecer? Essa pergunta deve ser imperativa na construção de todo projeto político-pedagógico. Conhecer tem uma implicação não apenas cognoscitiva, mas também estética e ética, que não podem ser desconsideradas, não se trata simplesmente de copiar e repetir o que o professor pretendeu ensinar e depois intenciona verificar.

Conhecer sugere beleza porque implica transformações, aprendemos e já não somos os mesmos; conhecer implica também se transformar em melhor pessoa, porque necessariamente precisamos reconhecer o outro na construção do nosso conhecimento. Comumente se esquece que nenhum conhecimento tem força atemporal: tudo se transforma ao longo do tempo. Muitos conhecimentos que, aparentemente não “servem” para nada são altamente formadores tais como aprender a dialogar, conquistar a autonomia

² Trabalhar pedagogicamente os conhecimentos oriundos dos diversos componentes curriculares.

necessária para a construção de uma postura de estudante adequada, por exemplo. A troca entre amigos e parceiros fomenta o crescimento, a autonomia e a responsabilidade, consigo mesmo, com o outro, além de alimentar os sonhos, parte integrante e fundamental de nosso desenvolvimento emocional.

Ao longo desta Proposta Pedagógica algumas problematizações foram trazidas no sentido de fazer do conhecimento uma aventura. Buscar o diálogo entre as áreas curriculares, desenvolver projetos apontando possíveis interconexões entre os conhecimentos produzidos pela humanidade, potencializar a condição de participação e autoria dos estudantes, são apostas necessárias. É fato que tais proposições se afirmam num projeto que é coletivo, de uma equipe, de uma comunidade escolar. Não pode se tratar de algo particular, tampouco é de exclusiva responsabilidade dos especialistas em Educação – gestores, coordenadores, orientadores – tomar decisões acerca de um Projeto de Ensino. A estes, o desafio de envolver os demais profissionais, de mobilizar para a formação, de desenvolver projetos, só será efetivo se atender a todo um complexo de relações humanas que responda à produção de relações educativas e culturais, bem como a afirmação da cidadania de todos os envolvidos no processo. Trata-se também de pensar a interação de grupos maiores que os de trabalho – com toda a comunidade escolar – em torno de um projeto polí-

tico-pedagógico realmente comprometido com o ser humano, com o trabalhador em formação.

Um projeto político-pedagógico não pode ser compreendido simplesmente como um documento formal que só alguns poucos “iluminados”, especialistas, estão autorizados a produzir, e como algo totalmente distinto do que acontece no cotidiano da escola. Os diferentes planejamentos feitos pelos professores; as atividades desenvolvidas e os materiais selecionados; os projetos de trabalho; as reuniões periódicas, os conselhos de classe,³ a discussão sobre as condições concretas de trabalho; as trocas de experiências, os grupos de estudo; a diversidade de registros, relatórios, diários e sua socialização; as festas, as feiras, os encontros pedagógicos; todos esses elementos sedimentam e dão contornos a um projeto político-pedagógico. Tal projeto precisa – mesmo em caráter processual – ser organizado, formalizado pelas equipes para que possa, inclusive, ser socializado com outros grupos, com outras instituições, se for o caso. Assim é que poderá dialogar com outras comunidades, no bairro, na cidade, no país; assim é que manterá a sua vitalidade, o seu frescor.

³ Os Conselhos de Classe têm fundamental importância no processo educativo. Isso se não forem assumidos burocraticamente, apressadamente, reduzidos a um tempo/espaço em que, simplesmente, notas e conceitos são divulgados. Terão uma função pedagógica se forem praticados como tempo/espaço de discussão, de socialização de olhares acerca de cada estudante e de seu percurso. Quando se lança mão de uma perspectiva de avaliação processual e formadora, é necessário redimensionar também os encontros em que tal avaliação se fará problematização. Assim, os momentos que se fizeram tradicionais na escola – como os conselhos – numa perspectiva transformadora – devem ser ressignificados.

Ao registrar, por exemplo, o professor organiza o seu trabalho, refletindo de modo contínuo sobre o seu fazer com os desdobramentos e fundamentações que lhes são inerentes. Com a prática do registro está, por um lado, se distanciando do tempo/espaço de sua atuação, o que lhe permite trazer à tona, mais pontualmente, uma série de interlocuções, inclusive as teóricas; por outro lado, ao registrar, experimenta uma aproximação afetiva, ao fazer do registro um refletir sobre o que remeterá a ações com outras comunhões. Assim, novas ações poderão ser planejadas a partir de um registro reflexivo, ajustado e cuidadoso. Por meio dele, as possibilidades de troca entre a equipe e também com os estudantes e suas famílias são potencializadas. Tantas vezes, o que se vê é justamente o contrário desta construção coletiva. Para o cumprimento de determinação legal, projetos são “produzidos” a despeito dos saberes, conhecimentos e práticas, enredados nos diferentes contextos escolares, desconsiderando, assim, os sujeitos envolvidos. Em muitos casos não se tem mais do que projetos estéreis, às vezes, compilações de outros documentos que não cumprem mais do que uma função burocrática. Ao contrário, o projeto político-pedagógico precisa expressar as diferentes vozes do cotidiano escolar. Com uma observação ao que diz a própria LDB, logo se verifica que para sua elaboração o que está em jogo é uma responsabilidade coletiva – de todos os profissionais que atuam na escola.

Percebe-se, então, que um desafio desta natureza não deve ser assumido como obrigação e sim como necessidade de ação política e pedagógica para reinvenção do espaço coletivo; como uma necessidade de formação teórica, técnica e cultural do grupo e, desta forma, como uma necessidade de transformação, porque põe em marcha processos de repensar, refazer, discutir, reavaliar, ressignificar o ensinar e o aprender. Para isso, no entanto, não há fórmulas, receitas ou manuais que possam ser consumidos. A tessitura de um projeto e os seus processos – porque é indispensável a prática de revisitá-lo – só se darão no encontro, num estar junto, com grupos de estudo, planejamento, registro, relatos de experiência – porque a tematização da prática, da experiência, é um saber legítimo a ser discutido, investigado – enfim, com compromisso e sensibilidade para perceber os interstícios e as artimanhas dos saberes cotidianos e comunitários. Neste sentido, mas vale a recomendação de Santos (1989, p. 95) “de sem sair do mar, refazer o barco, tábuas por tábuas”.

Certamente que formação acadêmica, contato com as pesquisas em educação, (re)conhecimento crítico dos documentos e das propostas oficiais e vivências culturais subjazem os diferentes projetos e intenções de formação continuada, porém não se deve esquecer que o espaço do trabalho docente, o espaço da escola, também é formador e não deve ser desperdiçado, ou seja, as práticas cotidianas devem ser tematizadas.

Os espaços escolares tecidos e aprendidos no cotidiano são potencialmente produtores de nossa formação, também imprescindíveis fontes de capacitação para o enfrentamento e superação dos desafios que as realidades escolares nos colocam e que as políticas oficiais não dão conta [...]

As ações políticas destinadas à formação contínua de professores não devem desprezar, desde o início de seus processos de elaboração, o significado e a potencialidade dos espaços e tempos cotidianos das próprias escolas (VICTORIO FILHO, 2002, p.75).

Assumir o compromisso com a Formação Continuada pressupõe periodicidade nas ações e, portanto, um compromisso da Coordenação Pedagógica para ouvir e reconhecer as necessidades da equipe. Será uma forma de valorização dos profissionais de Educação se for assumida também como uma ação política de qualidade e propositiva, comprometida com a formação humana, tal como podemos ler nas diretrizes do Sesc:

Para garantir qualidade, duas atitudes devem ser permanentemente reforçadas e favorecidas no corpo dos servidores de todos os níveis. A primeira delas é o exercício intenso da criatividade na busca constante de melhores serviços, de novas técnicas, de soluções originais que resultem em maior qualidade e resultados melhores (SESC, 2008, p. 18).

O exercício intenso da criatividade está na ordem do dia das prioridades, especialmente porque a contemporaneidade aponta para muitos desafios. Desafios que se tornarão ainda mais complexos se o compromisso for com a participação da escola na construção de uma sociedade que inclua todos, a partir de outra configuração social, cultural, política e econômica.

É reiterando o valor deste compromisso que as diretrizes do Sesc se alinham:

O trabalho educativo está voltado para o desenvolvimento integral dos indivíduos, mediante a melhoria da compreensão do meio em que vivem, maior percepção de si mesmos, elevação sociocultural das suas condições de vida e desenvolvimento de valores próprios de uma sociedade em mudança e que o façam participante ativo desse processo (SESC, 2008, p.15).

Diferente do que se pode supor, não são os modismos pedagógicos, no que diz respeito à estrutura curricular e organizacional que darão conta dos desafios que se impõem, produzindo, necessariamente, transformações eficazes no ensino, gerando bons resultados na aprendizagem. Isso apenas será possível com o alcance de uma qualidade no saber-fazer, que, como já dito, passa por uma formação teórica, cultural e científica, articulada ao cotidiano do professor. Segundo Libâneo (2002, p. 17), a Pedagogia justamente se distingue “por estudar o educativo na sua globalidade, inclusive para integrar os enfoques parciais das Ciências em função de uma aproximação global e intencionalmente dirigida aos problemas educativos”.

A falta desta formação integrada⁴ minimizará as possibilidades de o professor realizar uma análise crítica de seu fazer pedagógico, podendo encerrá-lo ao seu mundo pessoal. Por outro lado, desvincular tal formação de suas demandas práticas pouco contribuirá no sentido de melhoria de seu saber-fazer, que implica, refletindo sobre a prática, desenvolver competências nas diferentes didáticas (LIBÂNEO, 2002).

⁴ Uma formação continuada que passe pela construção integrada de uma bagagem teórica, cultural e científica pelo professor.

Os conteúdos sistematizados aprendidos na escola, por exemplo, são instrumentos valiosos para a leitura do mundo e sendo o educador mediador deste processo precisa estar seguro do domínio deles.

Também não se pode esquecer – e é notável – que o processo histórico relativo às últimas décadas esteve relacionado ao desenvolvimento de tecnologias que, em muitos aspectos, se diferenciaram das condições anteriores. Estando tal processo implicado em transformações radicais em vários aspectos, tem a sua construção relacionada às formas de pensamento e ação, enfim, às maneiras do viver, das relações entre os seres humanos, produtores de cultura e, destes, com as outras formas de vida do planeta. Intrínseco ao desenvolvimento dessa base material tecnológica, muito se tem produzido de reflexão sobre as formas de comunicação pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); sobre os modos de conhecer e como isso tudo chega à escola. No entanto, sabe-se que não basta introduzir os materiais multimidiáticos para que as transformações necessárias aconteçam porque, naturalmente, eles não podem sustentar uma nova perspectiva na relação professor-aluno, ou seja, não há ilusões, o uso de novas tecnologias para ensinar e aprender, por si só, não é expressão de qualidade e democratização da prática social reconhecida como educação.

É preciso estar claro que ao abordar a cultura como um dos eixos dessa formação continuada integrada, não se está tratando de uma cultura livresca, simplesmente, mas de uma disposição que é necessária para

ampliar a leitura de mundo. O professor só pode oferecer aos seus alunos aquilo de que dispõe; se não é “competente” como usuário da língua, curioso, crítico, generoso, aberto a lidar com a realidade não poderá cultivar, oferecer isso ao seu aluno; não poderá fazer da escola um lugar fecundo para tal embate, para a construção de alguma discursividade transformadora. Sendo assim, dificilmente poderá participar de qualquer projeto coletivo, porque não será capaz de se colocar também no lugar de quem aprende.

Um projeto de Formação Continuada deve partir do pressuposto de que a escola será sempre uma organização aprendente e valorizar os saberes que ali se constroem. Também não pode perder de vista que no cenário da contemporaneidade, novas necessidades e expectativas se impõem, demandando outros balizamentos com os quais é preciso lidar: pós-modernidade, multiculturalismo, educação das diferenças culturais, TICs, conhecimento em rede etc. Diante de tais desafios, é que uma formação integrada – que leve em conta os conhecimentos específicos, os conhecimentos pedagógicos, as dimensões política e cultural – deve ser pensada. As ações devem ser realizadas e contribuir para que o docente possa interagir com a realidade na qual está inserido e com o grupo escolar, compartilhando experiências, discussões, e buscar atualizar seus conhecimentos construídos, inserindo-se num contexto interdisciplinar.

Nesta perspectiva, e é preciso reiterar, não deverão ser os educadores meros espectadores deste processo de formação, mas também pesquisadores no desafio de

aprimorarem o seu saber-fazer, desta forma, atitude e habilidade de pesquisa são fundamentais. Uma política de formação comprometida com a vida cidadã precisa intencional a valorização do docente como sujeito, em seu projeto de vida, que almeja realizar-se como profissional e cidadão.

Nenhum projeto de Educação, nenhuma proposta pedagógica pode ter a pretensão de se tornar um conjunto de ideias acabadas. Muitas dúvidas sempre permearão qualquer processo de construção, aliás, as dúvidas são essenciais em qualquer empreendimento humano que vislumbre a transformação do sujeito e sua atuação na realidade, ainda mais quando se desdobram em educação, em relação de conhecimento e de amor.

Talvez a mais ousada intenção e a maior importância de um projeto de ensino transformador passem por um aprender a ver, e para isso necessita-se de educadores – “para habituar o olho à calma, à paciência, a deixar-que-as-coisas-aproximem-se-de-nós: aprender a aplacar o juízo, a rodear e abarcar o caso particular a partir de todos os lados” (NIETZSCHE apud LARROSA, 2002, p. 32). Assim é que tantos educadores não descuidam de ensinar/aprender multiplicando as perspectivas, o número de olhares – com afeto, amplitude e problematização. Um ensaiar e perguntar marcará sempre o caminhar, com olhos e perguntas novas para tratar do que ainda pode ser desconhecido e desafiador na relação com o mundo.

- BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Record, 2003
- FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical escolar. *Salto para o Futuro*, ano 21, n. 8, p. 5-9, jun. 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A. 2002.
- PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Rodas de memórias e saberes: uma prática de formação. In: PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; TAVARES, Maria Tereza; ARAÚJO, Mairce da Silva (Org.). *Memórias e patrimônios: experiências em formação de professores*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. *Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas*. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 17, p. 69-76, 2009.
- SANTOS, B. de S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- SESC. Departamento Nacional. *Diretrizes gerais de ação do Sesc*. Rio de Janeiro, 2008.
- TARDIF, Maurice. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- VICTORIO FILHO, Aldo. A formação contínua no cotidiano. In: FILHO, Aldo Victorio; MONTEIRO, Solange Castellano Fernandes (Org.). *Cultura e conhecimento de professores*. Rio de Janeiro: DP&A. 2002.



