

SESC

Serviço Social do Comércio

Departamento Nacional

**Proposta Pedagógica
para o Ensino Fundamental
(1^a a 4^a série)**

Rio de Janeiro

Maio de 2001

Serviço Social do Comércio

Departamento Nacional

Diretor Geral

Oswaldo Kilzer da Rocha

Diretora da Divisão de Assistência em Educação

Ada Lúcia Costa Lobato

Equipe Técnica da Atividade Ensino Fundamental

Lúcia Regina Silva de Oliveira

Luciana Tavoletta Angelozzi

Assessoria Técnica:

GREI – Grupo de Educação Integrada

Profª Márcia Costa Rodrigues Leite

Fundamentos Teóricos e Metodológicos

Fernanda Antonio Mairos

Renata Lucia Baptista Flores

Artes

Mario Sergio Lima Medeiros

Rosa Helena do Nascimento

Ciências Naturais

Antonio José Miranda Pereira

Carlos Alberto Tavares Cruz

Ciências Sociais

Mara Cristina Soares Alves

Maria de Lourdes Araujo Trindade

Ed. Física

Wilson Souza Costa

Língua Portuguesa

Carmen Pimentel

Claudia Pimentel

Matemática

Izabella Christina Carvalho Dias

Maria Inmaculada Chao Cabanas

Música

Ronaldo Pompenét Millecco

Lucas Ciavatta

Revisão

Elizabeth Fernandes Martins

**Proposta Pedagógica para o
Ensino Fundamental
(1^a a 4^a série)**

*“O professor de natação não pode ensinar o aluno a nadar
na areia fazendo-o imitar seus gestos,
mas leva-o a lançar-se n’água em sua companhia
para que aprenda a nadar lutando contra as ondas,
revelando que o diálogo do aluno não se trava com o seu
professor de natação, mas com a água.
O diálogo do aluno é com o pensamento,
com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais
e transmitidas pela linguagem e
pelos gestos do professor.”*

Marilena Chauí

ÍNDICE

1. Apresentação	9
2. Introdução	11
3. Fundamentos Teóricos e Metodológicos	12
3.1. Crianças e Conhecimentos	12
3.2. Papel da Escola	16
3.3. Pensando no Currículo	17
3.3.1. Objetivos	17
3.3.2. Conteúdos	18
3.4. Metodologia	19
3.4.1. Planejamento	20
3.4.2. Sala de Aula	23
3.4.3. Rotinas	24
3.4.4. Atividades	26
a) Momentos Individuais	26
b) Momentos em grupos ou duplas	26
c) Momentos diversificados	26
d) Momentos coletivos	27
· A Roda	27
· O Lanche	28
· A aula-passeio	28
· A pesquisa	28
e) Momentos Inesperados	29
3.4.5. Projetos	29
3.5. Espaço físico e materiais didáticos	30
3.6. Avaliação	31
3.7. Papel do Professor	34
3.8. Trabalho com os pais e a comunidade	36
4. Áreas Curriculares	40
4.1. Arte	40
4.1.1. Histórico do Ensino de Arte no Brasil	41
4.1.2. Objetivos Gerais	44
4.1.3. Conceitos e Encaminhamentos Metodológicos	45
a) Avaliação	46
4.1.4. Objetivos Específicos, Conteúdos e Sugestões de Atividades	46
4.1.5. Recursos Materiais	55
4.2. Ciências Naturais	55
4.2.1. Objetivos Gerais	58
4.2.2. Conceitos e Encaminhamentos Metodológicos	59
a) Avaliação	59
4.2.3. Objetivos Específicos	60
4.2.4. Conteúdos e Sugestões de Atividades	62
4.2.5. Recursos Materiais	67
4.3. Ciências Sociais	70
4.3.1. Objetivos Gerais	71
4.3.2. Conceitos e Encaminhamentos Metodológicos	72
a) Avaliação	74
4.3.3. Objetivos Específicos	75

4.3.4. Conteúdos e Sugestões de Atividades	76
4.3.5. Recursos Materiais	88
4.4. Educação Física	89
4.4.1. Objetivos Gerais	91
4.4.2. Conceitos e Encaminhamentos Metodológicos	91
a) Avaliação	93
4.4.3. Objetivos Específicos	94
4.4.4. Conteúdos e Sugestões de Atividades	94
4.4.5. Recursos Materiais	96
4.5. Língua Portuguesa	97
4.5.1. Objetivos Gerais	101
4.5.2. Conceitos e Encaminhamentos Metodológicos	102
a) Avaliação	103
4.5.3. Objetivos Específicos	104
4.5.4. Conteúdos e Sugestões de Atividades	106
4.5.5. Recursos Materiais	118
4.6. Matemática	130
4.6.1. Objetivos Gerais	132
4.6.2. Conceitos e Encaminhamentos Metodológicos	132
a) Avaliação	133
4.6.3. Objetivos Específicos	135
4.6.4. Conteúdos e Sugestões de Atividades	137
4.6.5. Recursos Materiais	145
4.7. Música	146
4.7.1. Objetivos Gerais	148
4.7.2. Conceitos e Encaminhamentos Metodológicos	148
a) Avaliação	151
4.7.3. Objetivos Específicos	152
4.7.4. Conteúdos e Sugestões de Atividades	152
4.7.5. Recursos Materiais	160
5. Organização e Funcionamento	161
6. Estratégias para Atualização do Documento	169
7. Bibliografia/Videografia Comentadas	171
7.1. Fundamentos	171
7.2. Áreas	177
7.2.1. Arte	177
7.2.2. Ciências Naturais	179
7.2.3. Ciências Sociais	182
7.2.4. Educação Física	184
7.2.5. Língua Portuguesa	185
a) Básica	185
b) Literatura Infantil	186
7.2.6. Matemática	188
7.2.7. Música	190

1. APRESENTAÇÃO

O SESC, através do Departamento Nacional, e diante do compromisso expresso de oferecer educação de qualidade à sua clientela, apresenta sua Proposta Pedagógica para o primeiro segmento do Ensino Fundamental, reunindo bases teóricas, diretrizes práticas nelas fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização.

O Ensino Fundamental foi implantado em alguns Departamentos Regionais do SESC em função da grande demanda oriunda da clientela de Educação Infantil. A reconhecida qualidade neste atendimento vem exigindo, cada vez mais, dos DD.RR., o investimento no prosseguimento dos graus de ensino subsequentes. Desta forma, garantindo os objetivos almejados pelo SESC no seu efetivo empenho na área de Educação e mantendo o mesmo padrão de qualidade, este documento reitera a significativa contribuição que esta entidade pode oferecer no atendimento a este segmento.

A proposta de Educação contemplada neste documento prioriza o processo de desenvolvimento global da consciência e da comunicação (do educador e do educando), integrando, dentro de uma visão de totalidade, os vários níveis de conhecimento e expressão. Educar para abertura a novas experiências, a novas maneiras de ser, a novas idéias; educar para a autonomia, para a liberdade possível em cada etapa da vida, para a autenticidade. O currículo, associado à orientação político-filosófica do SESC, envolve e propõe modos distintos de encarar o homem e a sociedade, de conceber o processo de transmissão e elaboração do conhecimento e de selecionar os elementos da cultura com que a escola objetiva trabalhar, ressignificando os conteúdos escolares.

A Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o *Módulo Político do SESC* e as Propostas Pedagógicas da Divisão de Assistência em Educação serviram de balizadores para elaboração deste documento, que visa ampliar, subsidiar e servir de referencial às novas ações na Atividade Ensino Fundamental.

2. INTRODUÇÃO

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.

Já foi o tempo da existência dos manuais e receitas escolares. A sociedade atual exige das escolas a formação de um aluno participativo, crítico e criativo. Os avanços tecnológicos do século XX, especialmente aqueles ligados à comunicação e informação, exigem uma escola dinâmica, que ultrapasse a simples transmissão de informação e que se comprometa com a aprendizagem de cada um e de todos os seus alunos. Transformar informação em conhecimento, 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 coisas ao mesmo tempo e da mesma forma. Os seres humanos precisam ser respeitados na sua originalidade, 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 aulas, entre seus diferentes elementos. Não é só o aluno que aprende nem o professor quem ensina. Ambos compartilham essas experiências, apesar do 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. Percebemos que são aspectos inseparáveis e indissociáveis da condição de ser humano. Assim, as salas de aula precisam 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 todas as 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 o currículo escolar era apenas aquilo que o professor queria ensinar. São incontáveis 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 queremos fazer é atualizarmos para o presente nossas vivências do passado, como alunos. As lembranças positivas que surgem, freqüentemente, estão ligadas ao pátio, ao recreio ou 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, procuramos respeitar essas prerrogativas, mas sabemos que só a prática irá referendá-las, ou não. Para isso, professor, é preciso que você se aproprie de suas páginas, adaptando os textos encontrados

à sua realidade, ao contexto real de sua turma e de cada aluno, em particular. E o que seus alunos vivem e conhecem não é apenas o que dizem os livros ou as observações empíricas feitas; é também a realidade sonhada, das idéias, das fantasias, dos desejos e das crenças.

Toda proposta curricular é apenas um recorte *das coisas desse mundo*. A sua realidade será sempre muito maior, muito mais complexa e cheia de desafios. Assim, não amarre seu trabalho apenas ao que está escrito nessas páginas. A separação do conhecimento humano em disciplinas é apenas uma opção didática. O fio principal da rede que você irá construir com seus alunos deverá ser o compromisso com as aprendizagens realmente significativas para suas vidas, aprendizagens que contribuam para a felicidade de vocês e dos que estão a sua volta.

O ideal é que o trabalho também possa ser acompanhado e discutido por seus parceiros, outros professores e coordenação, 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.

Neste documento, propomos um diálogo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) por entendê-los como uma leitura e documentação mais contemporânea e alicerçada nos valores de autonomia, cidadania, construção e cooperação que serão traduzidos ao longo dessa proposta.

3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

3.1. CRIANÇAS E CONHECIMENTOS

As noções relativas à criança e ao modo como ela 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.

Na verdade, até o século XVII não havia uma especificidade do ser criança, como nos fala Philippe Ariés (1981): *“Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: correspondente à consciência da particularidade infantil, essa particularidade do que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Tal consciência não existia. Por isso, assim que a criança tenha condições de viver sem solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressa na sociedade dos adultos e não se distingue mais destes (...)*

Contudo, um sentimento superficial da criança – que chamamos de ‘paparicação’ – era reservado à criancinha em seus primeiros meses de vida, enquanto ela ainda era engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho. Se ela morresse, então, (...) algumas podiam ficar desoladas, mas a regra geral era não fazer muito caso. (...) A partir do século XVII, uma mudança considerável alterou o estado de coisas que acabamos de analisar. Podemos compreendê-la, a partir de duas abordagens distintas. A escola substitui a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixa de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, mediante o contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças que se estenderia até os nossos dias e ao qual se dá o nome de escolarização(...).”

Desde então, convivemos com algumas concepções sobre as crianças

e seu desenvolvimento. Uma corrente inatista pautada no princípio de que a criança é um conjunto de potencialidades a serem utilizadas na experiência, ou seja, é um ser pronto e determinado geneticamente. Para os seus seguidores, o desenvolvimento da criança é visto como o desenrolar de um novelo, no qual estariam inscritas suas características físicas e psicológicas, como o nível de inteligência e aptidão para determinadas tarefas. Tudo se dá “naturalmente” e graças basicamente à maturação do sistema nervoso, bastando para tanto condições ambientais mínimas.

Assim, o papel do ambiente e, principalmente, o da educação no processo de desenvolvimento das crianças, aparece bastante minimizado em determinadas teorias pedagógicas embasadas nesta concepção, onde o professor é apenas quem ajuda o desenvolvimento dos dons dos alunos, visto que o centro do processo é o aluno.

Contrária à idéia inatista, formulou-se então, entre outras, uma concepção empirista do conhecimento, segundo a qual aquilo que o homem conhece resulta de sua experiência sensorial direta com o mundo, e não de idéias inatas. O desenvolvimento seria um produto determinado pelo ambiente, que imporia suas marcas à criança, modelando-a. Ou seja, a criança é totalmente submissa ao meio, pois o conhecimento se dá apenas por absorção daquilo que a rodeia, sendo a aprendizagem puramente um treino. Tal visão coloca em seu bojo um professor diretivo e que não leva em conta as singularidades dos alunos.

Com a propagação de inúmeras descobertas científicas, a história da ciência começou a aproximar sujeito e objeto, crianças e conhecimentos, e estes começaram a ser vistos como elementos mutuamente 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).

Tentando superar as posições que discriminam as crianças, dificultando-as de terem uma escola comprometida com suas aprendizagens, procuramos fundamentar o modo como a criança aprende e se desenvolve em perspectivas teóricas derivadas dos trabalhos de Piaget, Vygotsky, Wallon e Freinet. Esses três primeiros autores 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 mesmo através de sua ação, e não é submissa à sua herança genética ou ao 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.

Nesta concepção, denominada interacionista, o indivíduo age sobre o meio de acordo com suas capacidades e com determinadas significações que atribui a cada situação. Cada uma das experiências vividas faz com que ele transforme suas capacidades e significações já 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 que permeiam as relações, que estão em nossa cultura. Assim, amplia-se a compreensão sobre desenvolvimento, que não é visto segundo um padrão único, mas como possibilidades para diversas aquisições, permitindo-se discutir diferenças no processo de aprendizagem em função

de diversos contextos, incluindo os sociais e culturais.

A vasta e complexa obra de Piaget e seus colaboradores na Escola de Genebra resulta em um pensamento de grande abrangência e profundidade, o que o coloca entre os maiores pensadores de nosso século. Biólogo, filósofo, psicólogo e fundador da Epistemologia Genética, 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.

No caso de Lev Semnavitch Vygotsky (1896–1934), psicólogo russo que morreu aos trinta e oito anos, foram as contingências históricas que determinaram o olhar sociocultural de sua obra. Para ele, a relação interpessoal é o recurso básico do desenvolvimento. O autor propõe que, na busca da análise do desenvolvimento da criança, leve-se em consideração a diferença que existe entre o que a criança, a cada situação, é capaz de fazer sozinha (nível de desenvolvimento real) e o nível de desenvolvimento potencial, que pode ser oferecido a partir do que a criança pode fazer e aprender com a ajuda de outras pessoas (adultos ou mesmo outras crianças) mais experientes, 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. O ensino deve partir do nível de desenvolvimento efetivo da criança, mas não se acomodar a ele. A situação de ensino-aprendizagem determina processos evolutivos que não teriam condições de se realizarem a não ser por intermédio da criança. Daí resulta serem importantes as interações entre as crianças e seus parceiros mais experientes, os quais organizam e modificam a própria situação e os conhecimentos.

Ao ser 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. Por serem práticas sociais que têm seu significado definido em um certo momento histórico, essas formas de agir contribuem para a formação do psiquismo com características culturalmente definidas. Assim, num processo de independência entre os indivíduos, a existência humana é coletivamente produzida, através da apropriação de idéias e valores mediados pelo diálogo.

Também para Wallon, as relações indivíduo-meio transformam-se dinamicamente, já que os elementos existentes como recurso privilegiado para o desenvolvimento podem alterar-se no decorrer da vida. Henri Wallon (1879–1962) formou-se médico e psicólogo na França, país em que nasceu. Dedicou sua vida a estudos, os mais diversos, até que começou a pensar e versar mais sobre temas voltados para a área da Educação: a inteligência, o pensamento, a atenção, a emoção. Seus estudos chegaram a influenciar projetos de reforma de ensino naquela região. Eles trazem à tona uma questão que julgamos muito importante: a dimensão afetiva do ser. Na medida em que pontua a importância das relações indivíduo-meio-indivíduo, fornece elementos para que a emoção, que envolve estas relações, seja compreendida e, também, trabalhada.

Vygotsky e Wallon consideram que a construção do conhecimento, da linguagem e da subjetividade ocorrem através das interações que se estabelecem, desde o nascimento, entre a criança e o meio historicamente construído. 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, para sua historicidade.

Freinet, 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 vinte e quatro 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 através 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. Segundo ele, *“nenhuma, absolutamente nenhuma das grandes aquisições vitais se faz por processos aparentemente científicos. É ao caminhar que a criança aprende a andar; é ao falar que aprende a falar; é ao desenhar que aprende a desenhar”* (Elias, 1997).

Os conceitos-chave de sua proposta são dois: o trabalho e a livre expressão. Enfatiza para o processo educativo uma escola viva, feliz, dando verdadeiro significado social ao trabalho. Exercer a livre expressão e a convivência cooperativa significa uma relação onde o aluno torna-se, ao mesmo tempo, participante e responsável.

“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)

Acreditando que educar é construir junto, sua pedagogia se alicerça em quatro eixos fundamentais:

- a cooperação: como forma de construção social do conhecimento;
- a comunicação: como forma de integrar esse conhecimento;
- o registro: como forma de resgate da história que se constrói diariamente; e
- a afetividade: como forma de relação entre as pessoas e o objeto do conhecimento.

“(...) 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)

Pautados nestes teóricos, podemos compreender que 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.”(PCN – v. 1, p.53)

3.2. PAPEL DA 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.”
Paulo Freire

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 constituem e se reconhecem sujeitos da história, construtores da cultura. Os textos e 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 passo importante para que a escola ressignifique seu trabalho, sua ação pedagógica. Mais do que classificar e rotular seus alunos, 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.”
(PCN – v. 1, p.47)

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

Neste sentido, a linguagem vista como atividade do sujeito, apropriada pela criança na interação com o meio, constitui o objeto do nosso trabalho. 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 estes conteúdos, as estratégias de trabalho pensadas para os alunos, o relacionamento com eles, o sistema de avaliação, entre outras questões estarão diretamente relacionados a uma concepção filosófica e política de sociedade, de vida humana.

É importante destacar que esta proposta deve ser considerada como ponto de partida para que o grupo de educadores de cada escola elabore o seu projeto pedagógico, incorporando a ele as próprias experiências e as descobertas feitas com os alunos, suas famílias e os companheiros de trabalho, respeitando as especificidades sociais, históricas e culturais de cada comunidade.

3.3. PENSANDO NO 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; como o conjunto de experiências desenvolvidas na escola ou mesmo como 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.

O currículo está diretamente relacionado às metas e intenções da escola, de seus educadores e alunos. Os conteúdos são considerados como um meio 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 uma formação básica comum e de respeito aos seus valores culturais. 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.

3.3.1. OBJETIVOS

Os objetivos constituem a mola propulsora para se repensar qual a formação que se pretende que os alunos obtenham, que a escola deseje 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, já 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 pesquisadores: 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/séries/ciclos. Aspectos cognitivos e sócio-afetivos estão envolvidos de forma indissociável, levando em conta que a criança é um todo e que, na escola, ela se insere num grupo que tem uma história de vida atrás de si. 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.

3.3.2. CONTEÚDOS

Se mudamos 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, aos quais esta proposta se direciona, é indispensável que se vá além das tradicionais listas de temas desconexos, limitados e voltados para eles mesmos. Um novo tratamento e entendimento do que é o conteúdo precisa ser buscado! 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 *conteúdo* nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

“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.” (Vol.1, p.74, 1996).

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, nem vice-versa.

Na visão desta proposta, como já se pontuou, entende-se que esses importantes conhecimentos destacados da relação com o mundo, se perdem, se “esvaziam”. É preciso ressignificá-los, então. Questões como ética, preconceito, respeito, etc., 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 nas preocupações e objetivos curriculares. Para contribuir na formação da cidadania, a escola precisa trabalhar situações onde 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 fins que perseguem. Como, por exemplo, o desejo de montar um seminário sobre invertebrados. Com autonomia, serem capazes de perceber que precisariam pesquisar fontes, lê-las, sintetizá-las, elaborar registros, planejar a exposição... Enfim, referem-se à aprendizagem dos procedimentos necessários à realização de projetos, decisões, cálculos... Numa proposta como essa, na qual

percebemos que o conceito só não basta, o trabalho com os procedimentos, com os “meios”, ganha relevo!

Entendemos que o trabalho que visa a interlocução conceito / procedimento / atitude está realmente favorecendo e preocupado com uma formação de cidadãos plenos: informados, conscientizados, capacitados ao encontro do mundo!

3.4. METODOLOGIA

“Cultivaremos antes de tudo este desejo inato na criança de se comunicar com outras crianças, de fazer conhecer ao redor de si seus pensamentos, seus sentimentos, seus sonhos e suas esperanças. Assim, aprender a ler, a escrever, a se familiarizar com o essencial daquilo que chamamos de cultura será para ela função tão natural quanto a de aprender a nadar.”
(Freinet)

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, tranqüila, com vínculos que se solidifiquem com o tempo, compartilhando o saber com a criança, levando-a a decidir junto, a respeitar outros pontos de vista ou assumir 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 ensino-aprendizagem.

Acerto e erro são etapas igualmente importantes neste processo. Dentro dessa perspectiva onde 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. O erro aqui é entendido como parte constituinte de um processo de aprendizagem, como algo ainda desconhecido. Durante muito tempo, trabalhou-se com a idéia de que a ausência de erros era uma garantia de aprendizagem. Hoje, com uma melhor compreensão da relação ensino-aprendizagem, onde o conhecimento não é algo situado fora do indivíduo e que simplesmente ele adquire, 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 preocuparmo-nos mais com os processos e conteúdos a serem trabalhados.

“O erro costuma traçar, na escola, a fronteira entre o sucesso e o fracasso. Se cada experiência de aprendizagem for uma experiência de sucesso, o aprendiz constrói uma representação de si mesmo como alguém capaz de aprender. Se, ao contrário, cada experiência de aprendizagem for uma experiência de fracasso, o ato de aprender tenderá a se transformar em ameaça e a ousadia necessária à aprendizagem se tornará em medo, para o qual a defesa possível é a manifestação de desinteresse.” (PCN, v. 1, p. 81)

Outro passo importante ao estabelecermos uma metodologia de trabalho é, dentro das possibilidades existentes, ter uma rotina cotidiana 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. Garantir espaço para a criança poder exercitar individualmente a livre escolha, descobrir seu ritmo, mas também ater-se às propostas desenvolvidas coletivamente.

Nesse cotidiano, é importante que as atividades se desenvolvam, 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 que o seu papel é o de criar desafios e desequilíbrios, para que os avanços se sucedam e se solidifiquem. Quanto mais a situação de aprendizagem for explorada e aprofundada, mais rica ela será.

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 já “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).

Por exemplo, na construção do conceito de espaço, o professor analisa com os alunos, o espaço que as Ciências Naturais e a Matemática ajudam a construir, relacionando-o com o que é vivido nas aulas de Educação Física e com o espaço que as pessoas vão transformando no processo histórico em Ciências Sociais, esteticamente em Arte e representado em diferentes textos em Língua Portuguesa.

Tendo em vista esta articulação, optamos pelas áreas de conhecimento acima citadas, pontuando que o conhecimento é a integração de diferentes conceitos e não uma listagem de idéias organizadas de forma sistemática.

A não opção por uma língua estrangeira se dá pelo fato de acreditarmos que nesta etapa do Ensino Fundamental é de extrema importância que o aluno tenha assegurado o estudo e a vivência da estrutura de sua língua materna.

Como entendemos que toda aprendizagem precisa ter sentido e significado para a criança, não elegemos a informática como disciplina, porque ela precisa ser vista e entendida como meio, ou seja, como um instrumento a mais que está a serviço de todas as áreas de conhecimento.

O fazer pedagógico pode e deve ser encaminhado de diversos modos. Agora, não há dúvidas de que a forma deste encaminhamento, escolhida por uma instituição, dá indícios claros da sua filosofia de trabalho.

3.4.1. PLANEJAMENTO

“O planejamento é um processo ininterrupto, processual, organizador da conquista prazerosa dos nossos desejos onde o esforço, a perseverança, a disciplina são armas de luta cotidiana para a mudança pedagógica.”

Madalena Freire

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 objetivos do professor e 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 que se pense previamente no que se quer e no que se pode fazer, em função da criança com que se trabalha e da sociedade em que se vive e se quer viver.

Como um instrumento que leva a uma tomada de decisão, concretizando-se através de ações reais, um planejamento que fique apenas no papel, nada significa. Ele precisa falar de vida, de uma história que está sendo construída, onde a criança é o centro. Para tal, é de fundamental importância conhecer a realidade social e cultural dos alunos, os conhecimentos já adquiridos, os valores e o saber do meio em que vivem e ter como questões centrais:

- O que os meus alunos já sabem? (nível de desenvolvimento real)
- 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, condições e problemas da realidade em que irá atuar, analisando, também, os objetivos da série, os conteúdos / 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 a perseguir, que se concretizam por meio de objetivos mais específicos. A seleção de conteúdos, conceitos, procedimentos e valores deverá ser realizada em função dos objetivos propostos.

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

Assim, planejamento e organização são essenciais dentro deste modelo pedagógico, visto que é da competência e responsabilidade do professor encaminhar a ação educativa, garantindo as condições necessárias para o sucesso da atividade. Já nos falava Freinet *“não há educação não-diretiva. Toda educação dirige. A direção é que pode ser estimuladora ou castradora.”*

Ao planejar, o professor precisa conhecer o que planeja (conhecer o conteúdo e o seu grupo), precisa ter claro como serão arrumadas as carteiras na sala, quais as propostas que serão oferecidas, os materiais disponíveis; prever o tempo para discussão e realização da tarefa. 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 que está intimamente associado ao ato de avaliar.

Esta organização que tanto mencionamos não exclui a possibilidade de improvisação. Entretanto, esta precisa ser consciente, ou seja, o professor precisa ter clareza do porquê e o quê está improvisando. Os motivos precisam ser depois analisados na avaliação.

“A ação improvisada é produtiva, aprendo com ela, aprofundo meu planejamento. O desafio, portanto, é viver o planejamento sem deixar de correr o risco de possíveis improvisações. A improvisação, desse modo, faz parte do planejamento, mas não é planejamento. Neste sentido, o professor trabalha sua flexibilidade planejando.”

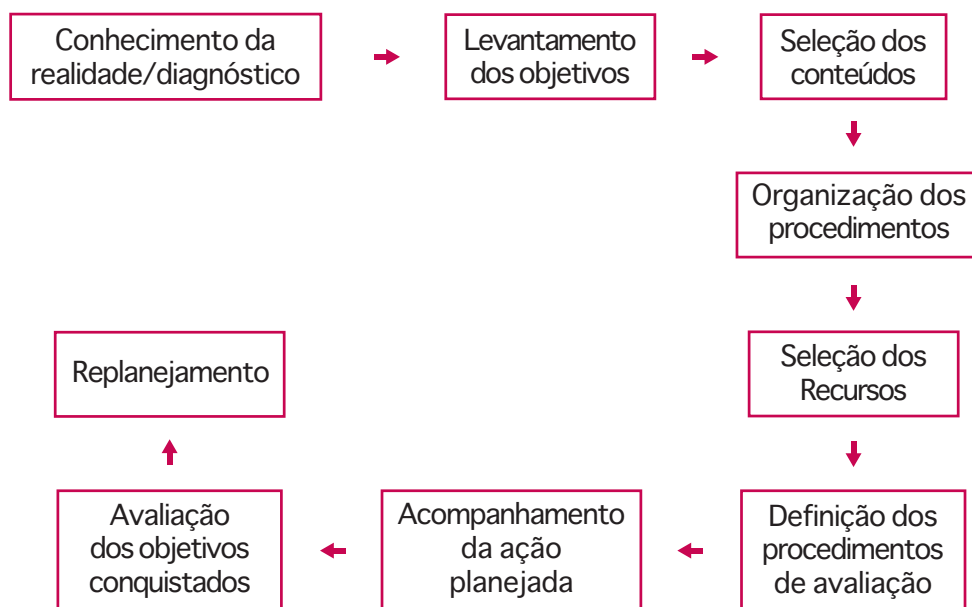
Madalena Freire

Dentro de tudo o que falamos, planejar deixa de ser um ato solitário, passando a ser um ato coletivo, que deve levar em conta não só as metas educacionais como 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, promovendo-se momentos de encontro, onde será discutida a seleção de recursos, considerando-se aqueles existentes na comunidade e na própria escola.

Um outro fator a ser considerado é o acompanhamento do planejamento – da ação vivida – por parte do professor. Não um acompanhamento contemplativo ou burocrático. Mas um olhar cuidadoso, possibilitando as mudanças necessárias em tempo hábil. Para tal, o professor deve ter clareza dos objetivos a serem alcançados, assim como o aluno saber o que se espera dele.

A última etapa do ato de planejar seria então a avaliação, momento em que repensamos o que ocorreu, como ocorreu, o que falta, o que poderia ser modificado. Origina-se então um novo planejamento.

Para visualizar melhor as etapas do planejamento, organizamos o quadro abaixo:



3.4.2. SALA DE AULA

Uma questão de extrema importância para o educador é a prática da sala de aula, que precisa ser pautada no “fazer aprender”. O que fazer e como fazer precisa ser uma reflexão presente. Na verdade, se nos últimos anos, as propostas educacionais e a forma de entender o processo de ensino e aprendizagem mudaram, deve-se mudar também a forma de organizar e atuar em um grupo.

“Grupo é o resultado da dialética entre a história do grupo (movimento horizontal) e a história dos indivíduos com seus mundos internos, suas projeções e transferências (movimento vertical) no suceder da história, da sociedade em que estão inseridos”

Madalena Freire

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; onde o professor fala, decide, determina e o aluno ouve, obedece e executa, ou seja, onde ele é apenas um recipiente a ser preenchido com o saber transmitido pelo professor, foi sendo substituída por 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 professor comentários críticos, sugestões e solicitações. A expressão livre é sempre o ponto de partida para a ação educativa. Entretanto, ela não é sinônimo de uma “postura liberal, onde cada um faz o que quiser”.

Escola para nós 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... Dentro deste postulado entendemos que, para ocorrer uma aprendizagem, o aluno precisa participar de atividades significativas.

Se recorrermos ao dicionário, vamos encontrar a palavra atividade como “um conjunto de tarefas”; a palavra significativa como “algo com sentido”. Para nós, atividades significativas são todas aquelas com as quais os alunos podem estabelecer relações com seus conhecimentos anteriores, aquelas que solicitam raciocínio, tomada de decisões ou resolução de problemas. Nessas atividades, a troca, os intercâmbios sociais, a livre expressão precisam ser favorecidos, pois a proposta construtivista entende que o processo de aprendizagem não deve ser solitário, ao contrário, deve ocorrer em um contexto social. Nesse sentido, os trabalhos em grupo, em duplas ou trios, são extremamente importantes, não só pela troca de conhecimentos, onde 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 queremos. Sala onde há grande circulação de idéias, 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.

3.4.3. ROTINAS

*“... Tempo rei, ó tempo rei, ó tempo rei,
Transformai as velhas formas de viver
Ensinai-me ó pai o que eu ainda não sei...”
(Gilberto Gil)*

O tempo na escola parece não ser nunca suficiente para o que pretendemos realizar. Muitas vezes, o educador se depara com algumas questões quanto à utilização do tempo: deve-se dedicar mais à leitura do que à matemática? Quando contar história? Dramatizações são atividades interessantes, mas são perda de tempo? Estas e outras questões fazem parte da organização do tempo na sala de aula e nos levam a refletir sobre hábitos e procedimentos que devemos utilizar no cotidiano da mesma. Neste ponto, entendemos que há condutas norteadoras, as rotinas de trabalho.

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 e dos interesses do grupo. 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 esta 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.

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 de pequenas grandezas, também teriam espaço diário garantido, já que permitem a socialização de estratégias

de cálculo. 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.

O importante é o professor ter clareza de que, conhecendo seu grupo, é capaz de perceber e selecionar as atividades que julgar importantes para sua rotina e que elas podem ser diferentes das outras turmas.

Outra conduta que é diária, de rotina, é o trabalho de casa. Este, além de abordar conteúdos importantes relacionados ao que vem sendo trabalhado no dia-a-dia, também contribui para a formação de estudantes comprometidos com suas tarefas e com a qualidade delas. Assim, é importante que a lição de casa também seja uma atividade diária e que a criança tenha condições de realizá-la sozinha. Entendemos que este tipo de proposta deve acontecer como uma das últimas atividades do dia, pois já prepara o momento de ir embora. Acreditamos que corrigi-la e discuti-la coletivamente é fundamental. Isto porque, nestes momentos, tem-se a possibilidade de focar tanto o conteúdo da tarefa a ser realizada, como também as dificuldades e quais os procedimentos que cada criança encontrou para superá-las. Estas são valiosas informações sobre o desenvolvimento dos alunos, pois constituem indicações de compreensão (ou não), transferência (ou não) daquilo que está sendo trabalhado.

No Planejamento Cooperativo, as crianças registram o que pretendem fazer e quando farão, considerando as propostas do professor. Ao final desta tarefa, o dia de trabalho está organizado e todos foram responsáveis por sua estruturação. Logo, também se sentem comprometidos com sua execução. Neste sentido, entendemos que este é o primeiro procedimento do dia e que, ainda, é uma das principais atividades de rotina.

Na avaliação diária, o grupo e o professor analisam a trajetória daquele dia, o que e como realizaram as propostas, acordam a continuidade das atividades, ou mesmo, levantam novos projetos. Momento em que é necessário que as opiniões das crianças sejam ouvidas e valorizadas, pois só assim elas se sentirão à vontade para falar de suas alegrias, de suas tristezas, de seu desempenho. Esta avaliação pode ser registrada no livro da vida¹ da turma, representando a história daquele grupo naquele tempo/espaço.

A rotina é um aspecto fundamental para o aluno, como também para o professor. É ela que instrumentaliza o professor a ser um coordenador consciente do tempo na sala de aula.

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 adequação dela ao que foi pensado para antes e depois.

¹ Livro da Vida – um caderno ou pasta onde os alunos registram, através de desenhos, escritas ou colagens, os acontecimentos diários da sala de aula. Estes registros podem ser individuais ou em duplas. É um dos instrumentos de trabalho proposto por Freinet.

3.4.4. ATIVIDADES

a) 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 sinta-se amparada pelo professor e que este possa lhe oferecer alternativas de trabalho para que avance em seu processo de desenvolvimento.

b) Momentos em grupos ou em duplas:

A disposição física das carteiras em grupos não determina a realização de atividade em grupo. Nas séries 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 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.

c) Momentos diversificados:

A sala de aula é dividida em **cantos** e cada um corresponde a um trabalho ou um “atelier”. 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 “atelier” estão dispostos os objetos e equipamentos necessários para a realização de cada atividade. Assim, à medida que cada um termina uma atividade, procura outro “atelier” 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 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 que estejam 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, que deve ter, por sua vez, atividades a serem realizadas com independência.

Na avaliação diária, as crianças irão socializar suas realizações e descobertas e o grupo fará comentários, trocando idéias, experiências vividas nos diferentes cantos e sugestões para novos encaminhamentos.

Seguem algumas sugestões de cantos. É importante frisar que uns podem ser permanentes e outros mais fortuitos e estão diretamente relacionados aos temas.

- Linguagem: diferentes livros: poesia, quadrinhos, científicos, literários, revistas, livros individuais e coletivos de criações das crianças, dicionário, gramática (convencional e criada por eles), álbuns, histórias em cartões, etc.

- **Matemática:** todo o tipo de material que sirva às atividades de contar, medir, comparar quantidades, pesos, volumes: contas, palitos, botões, tampas de canetas; jogos e brinquedos pedagógicos, etc.

- **Jogos:** construção/encaixe, quebra-cabeças e os de classificação feitos com sucatas (chaves, retalhos de tecidos, cartas de baralho, frascos de plástico) para agrupar, construir, parear, e que se transformam em comidinha ou roupas de boneca para as crianças das séries iniciais. Jogo da memória, dominó, loto, de baralho (mico, rouba-mente), damas, trilha, ludo, etc.

- **Artes:** papéis diversos, giz de cera, tintas, pincéis, tesoura, cola, sucata, tecidos, caixa de colagem, lápis de cor; reproduções de diferentes artistas, etc.

- **Dramatização:** brinquedos, panelas, roupas, objetos enviados por eles, espelho, maquiagem, etc.

- **Outras sugestões:** canto de costura, canto de ciências, canto da sucata, etc.

Neste tipo de trabalho, há uma intenção clara de levar a criança a variar suas escolhas, 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 do começar/elaborar/finalizar/guardar o material, tornando-se responsável pelo uso e conservação do espaço e dos materiais.

d) Momentos coletivos:

São os momentos em que todos juntos irão desenvolver 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, através 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.

• 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 as atividades, suas idéias, 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.

• **O Lanche:**

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.”(Madalena Freire)

Assim, trocar, dividir com os amigos, alimentar-se são conquistas a serem compartilhadas. Cabe ao professor auxiliar neste processo. Além disso, há muito o que explorar: sabores, cheiros, texturas, valor nutritivo dos alimentos, desperdício, organização, independência.

Podemos também organizar **lanches coletivos**, estimulando a troca dos lanches ou a preparação, em conjunto, de algum alimento a ser decidido e degustado por todos.

• **A Aula-Passeio:**

Como nos fala Rosa Maria Whitaker (1996), este tipo de atividade permite à criança chegar a três objetivos importantes:

“- uma maior autonomia vivendo situações reais e assumindo novas responsabilidades, descobrindo suas próprias capacidades em situações desconhecidas;

- ampliar o campo das investigações, chegando a descobertas múltiplas, inesperadas e interessantes;

- privilegiar o encontro com o outro de maneira diferente daquele do dia-a-dia na escola, promovendo uma troca afetiva e a tomada de consciência de valores sociais importantes para a vida de todos.”

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, através das diferentes fontes de informações e o objeto real. Para isso, é necessário que a criança tenha clareza dos objetivos a serem alcançados com o passeio planejado e estes estarem integrados à vida social, afetiva e às disciplinas do currículo escolar.

Estes passeios podem explorar o quarteirão onde a escola está inserida ou visitas a casa de amigos, lojas, fábricas, ida a museus, exposições, teatro, e até viagens.

• **A Pesquisa:**

Diferentemente de como é vista mais comumente, 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.

“A aprendizagem significativa implica sempre alguma ousadia. Diante do problema posto, o aluno precisa elaborar hipóteses e experimentá-las.” (PCN, v. 1, p.53)

A pesquisa, assim, é entendida como uma das atividades que mais propicia tal aprendizagem, pois leva as crianças a se colocarem como potenciais construtores do próprio conhecimento. Ela fornece importantes materiais para que as hipóteses sejam elaboradas, experimentadas, significadas e ressignificadas pela própria criança. Além disso, tem a capacidade de mobilizar um importante elemento quando se fala em aprendizagem: a curiosidade! Aliando, então, 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. O levantamento do tema, a busca de material bibliográfico são procedimentos que sugerimos que ocorram 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 a suas curiosidades de forma mais independente. A partir da escolha do tema, podem ir em busca do material bibliográfico em casa ou na biblioteca, por exemplo.

O tema a ser pesquisado pode ser decidido a partir de vários motivos. Ou porque é um tema de estudo curricularmente decidido, como o estudo dos animais invertebrados, ou porque a turma demonstra interesse sobre dinossauros... Enfim, é preciso que não se perca de vista a validade do processo. O tema da atividade, assim, é coadjuvante, é o meio e não o fim.

e) Momentos Inesperados:

Algumas situações inesperadas, como: uma notícia de jornal, uma borboleta na sala, um acontecimento na comunidade, podem ser transformadas em objeto de discussão e pesquisa, além de outras possibilidades de trabalho. Flexibilizar o planejamento em função das situações não previstas é fundamental dentro deste paradigma de educação, que considera que o conhecimento não se dá de dentro para fora. Ele precisa ser vivido, transformado e modificado, considerando-se a forma como o aluno pensa e o conhecimento que ele tem.

3.4.5. PROJETOS

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, deste modo, que os projetos propiciam a 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 tinha formulado sobre ele.

“A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.”

(Hernández, 1998)

Na escola, o trabalho com projetos originou-se a partir da reflexão e busca da inovação. Inovação no sentido de significar a aprendizagem, tornando-a mais articulada e funcional.

A organização do trabalho pedagógico através de projetos baseia-se, fundamentalmente, numa concepção de aprendizagem significativa e globalizada, articulada com a vida, norteadas pelo mundo. Para que se comece a pensar em um projeto, é importante a definição do tema a ser desenvolvido. Na verdade, este é o primeiro passo. 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. O próximo passo, então, é a divulgação do tema. Todos os envolvidos com a escola devem conhecer e tomar ciência do tema que será trabalhado. É importante que se lembre que entre os envolvidos estão as famílias das crianças. Elas também precisam estar vivendo este processo (pode ser através dos painéis da escola, através de bilhetes...), pois são importantes parceiros no trabalho!

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.

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. O que definirá esta situação será, obviamente, a opção pelo tema. Este poderá abordar algo que está acontecendo no mundo, na atualidade, e que neste caso, provavelmente, estará mobilizando a todos, ou poderá referir-se a uma experiência específica de uma turma.

3.5. ESPAÇO FÍSICO E MATERIAIS DIDÁTICOS

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 toda as situações de aprendizagem. Em algumas situações, o importante é que os alunos estejam frente a frente, discutindo suas idéias, ouvindo ou tentando convencer. Em outras, há um material em elaboração, onde as crianças precisam movimentar-se, tirar dúvidas, buscar material... Em outros momentos, há necessidade de consultar livros, jornais, enciclopédias; outros, onde se vê um filme, um vídeo, escuta-se uma música. Às vezes, o professor precisa falar e ser ouvido por todos. Em outros momentos, fala enquanto os alunos escrevem ou lêem. 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, 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 que serão 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. As paredes da sala também precisam ser cuidadas pelos alunos, assim como a manutenção do espaço. Para isso, é fundamental que as crianças conheçam e tenham acesso ao lugar de cada material.

Não podemos nos esquecer que as atividades não podem ficar restritas

apenas à sala de aula. Todo espaço da escola é espaço 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 o entorno escolar, aproximando os alunos da comunidade.

O pátio é um espaço que faz parte do cotidiano de todos ao entrarem e saírem da escola. Porém, muitas vezes ele é 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 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.

Dentro de uma metodologia que requer uma ação refletida, transformada, adequada e significativa, os materiais didáticos não podem estar apenas vinculados ao uso de alguns livros didáticos. A diversidade de materiais enriquece o trabalho e atende às diferenças individuais. Não se trata de negar o uso dos livros e dos materiais impressos específicos, mas de se ter clareza de que quando o professor decide quais os recursos didáticos a serem utilizados, não está tomando uma decisão neutra, pois ela está intimamente ligada às características do grupo, ao assunto que está sendo tratado, ao interesse de sua turma.

Os materiais curriculares devem ser diversos, assim como são diversas as formas de aprender. Na área de Língua Portuguesa, por exemplo, as receitas que são analisadas e servem de sugestões para os lanches coletivos, os restos do lanche que auxiliam a observação do processo de apodrecimento de alimentos, as figurinhas que servem de recurso para diversos desafios... a literatura, o vídeo, o jornal, os cartazes, revistas etc.

Um material importante a ser também utilizado é aquele produzido pelas próprias crianças. Afinal, além de usuárias, elas podem (e devem) ser autoras e produtoras de cultura. O professor precisa garantir que a aprendizagem dos alunos possa ser “materializada”, através de cartazes, livros, museus, seminários, murais, jogos, brinquedos etc.

O professor tem que se sentir livre para criar sua ação pedagógica; e que esta por sua vez não esteja pré-determinada pelo material a ser utilizado, mas sim ao contrário, que suas propostas determinem a escolha do material.

3.6. AVALIAÇÃO

“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, já que o professor passa a deter o poder de avaliar, utilizando-se de critérios estabelecidos por ele próprio. Quando procuramos resgatar nossas lembranças de escola, com certeza, muitos associam a avaliação a uma sequência de humilhações. Poucos são aqueles que associam a uma experiência gratificante.

A avaliação é na escola relacionada à criação de uma hierarquia de excelência. Isto porque os alunos são comparados e depois classificados em função de normas, critérios e procedimentos definidos pelo professor e executado pelos “melhores alunos”.

A avaliação escolar, nesta perspectiva de exclusão, silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de conhecimentos, desvalorizando seus saberes. Ora, é necessário que esta velha forma de avaliar, buscando os “erros” e os “culpados” seja substituída por uma dinâmica de avaliação capaz de colocar o diálogo no centro do processo ensino/aprendizagem, trazendo elementos de crítica e transformação para o nosso trabalho, para a compreensão da realidade e, principalmente, para conhecer e transformar o processo pedagógico.

O erro passa, então, a ser visto como um momento do processo de construção de conhecimentos, que dá pistas sobre o modo como cada um está organizando seu pensamento, a forma como está articulando 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”. Nesta perspectiva, o erro torna-se um estímulo, ou mesmo, um desafio ao processo ensino/aprendizagem – estímulo para quem ensina e estímulo para quem aprende.

Dentro deste paradigma, 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 através dela, no decorrer do trabalho, percebemos o que já atingimos, o que falta atingir, o que deve ser reformulado. Como nos fala Cesar Coll (1992), *“avaliar é questionar, investigar, é ler as hipóteses do educando, é refletir sobre a ação pedagógica para replanejá-la”*. Não há como dissociar a avaliação do aluno da prática pedagógica do professor e da escola, como um todo. 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. Ela torna-se um ato político, propiciando e vivenciando mudança, avanço, progresso, enfim, aprendizagem. Ela se caracteriza como:

Processual e contínua:

- está intimamente ligada a uma concepção de conhecimento e currículo como uma construção histórica, individual e coletiva;
- é um processo permanente de ação-reflexão-ação;
- ocorre durante o processo de aprendizagem dos alunos e não após.

Participativa:

- envolve todos que fazem parte do processo: pais / mães / alunos / professores / 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;
- utiliza a observação, o registro e a reflexão como instrumentos para “ler” o grupo e o indivíduo.

Em função da finalidade, podemos apontar 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 já sabem acerca daquele determinado conceito, fato, procedimento ou atitude. A partir dessa investigação, é que o professor vai estruturar seu planejamento, definir os conteúdos e o nível de profundidade em que esses devem ser abordados. O objetivo desse 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 já sabe e o que ainda pode aprender sobre um determinado conteúdo. É importante que esse tipo de avaliação não ocorra apenas no início do ano letivo e sim, em qualquer situação onde o aluno for lidar com conteúdos novos.

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 investiga os processos de construção do conhecimento e neles se intervém. Ela ocorre através da observação sistemática do processo de desenvolvimento que a criança percorre em relação aos objetivos propostos.

A observação e o registro são instrumentos metodológicos básicos, tanto para a avaliação inicial como à 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 que servirão 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, assinalem os que já foram alcançados, os que estão em andamento, percebendo aqueles que precisam ser reestruturados. A reunião de pais também é importante que esteja registrada nesta ficha. 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.

Avaliação Final - O processo de observação e registro, além de possibilitar uma reorganização no planejamento e nas atividades que estão sendo oferecidas aos alunos, proporciona uma análise dos resultados da aprendizagem para avaliar o quanto aquele aluno 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 veredicto sobre os alunos, mas um retorno para o professor, alunos e pais.

- Aluno porque ele é o sujeito responsável pelo ato de aprender. A aprendizagem é também de sua responsabilidade na relação com o professor, com seus colegas e com o conhecimento. Ninguém aprende pelo outro, ninguém dá seu conhecimento a outro. O conhecimento é compartilhado e construído pelo próprio sujeito.
- Pais enquanto pessoas que escutam, ouvem e sabem no que seu filho avança ou não, percebendo suas dificuldades, interesses e desinteresses. É importante que a escola crie estratégias onde os pais percebam a necessidade de se envolverem, de não se omitirem e de buscarem espaços na escola para avaliar, refletir e criar alternativas.
- Professores enquanto principais sujeitos da transformação. Numa avaliação em que tanto professores quanto alunos participam do processo, ocorre uma troca. O professor desmitificará a idéia de que é o detentor do “saber absoluto” e o aluno tomará consciência do seu saber. Isso só ocorrerá através de uma relação afetiva e de diálogo constante. Só assim, estaremos contribuindo para a formação de cidadãos participantes, críticos e mais felizes.

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.

3.7. PAPEL DO PROFESSOR

A primeira reflexão sobre este tema diz respeito à posição do professor. Não se trata da posição sócio-econômica dos profissionais da educação, mas sim do *status*, do papel social que exercem e têm exercido em suas comunidades, ao longo da história. Neste sentido, precisamos olhar ao redor para perceber, o que não é difícil, que imagem de bom professor está no imaginário de nossa sociedade. O professor competente é aquele que impõe respeito, que não dá “mole” para os alunos, e que acaba distribuindo notas baixas e reprovações.

Existe ainda uma idéia paralela, menos acreditada, mas forte quando se pensa nos primeiros anos do Ensino Fundamental, que relaciona o professor à imagem de “tio”. Tio qualquer um é! Além dos fatores familiares que levam alguém a ser tio ou tia, no ônibus, o trocador é tio! Na lanchonete, a balconista é tia! Os amigos de seus filhos o(a) chamam de tio(a)! Não há dúvidas de que tal expressão não reflete de forma digna a posição social que, enquanto educadores, devemos lutar para ter.

Ainda existem as imagens relacionadas à tirania, a inflexibilidade, a intolerância facilmente detectadas na subjetividade da população. O que está por trás desses estereótipos: quem é o professor? E que tipo de pessoa o professor pretende ajudar a formar?

“Primeiramente, do ponto de vista dos fins perseguidos: é evidente que os métodos serão diferentes se desejarmos formar uma personalidade livre ou um indivíduo submetido ao conformismo do grupo social a que ele pertence.” (Piaget, 1973)

Está bem claro que quando o professor grita, está contribuindo para a formação do aluno de uma forma diferente de quando dialoga. Podemos perceber a diferença entre uma postura (a do grito) e a outra (a do diálogo), no reflexo das mesmas no indivíduo. Posturas agressivas, rudes, impetuosas por parte do professor levam, geralmente, à coação. Já aquelas ponderadas, refletidas, pautadas na conversa, criam um ambiente cooperativo.

A diferença entre a coação e a cooperação é grande e precisa ser revelada! Segundo Piaget (1973), instaurar um ambiente de coação não implica em instaurar mudanças de comportamento:

“Quantas crianças nos disseram que é permitido mentir quando isso não é percebido!”

Quando o professor coage um aluno, precisa ter clareza de que pretende interromper uma ação, fazê-lo de forma imediata. Mas que certamente não está fazendo-o compreender o porquê disso.

“... a coação não é fonte de equilíbrio operatório porque é irreversível e tem um sentido único da ação dos mais velhos sobre os mais novos; e também porque não existe uma obrigatoriedade na conservação das proposições e dos valores, uma vez que ao cessar a força da autoridade, o sujeito poderá passar a pensar por si mesmo.”

(Araújo, 1996).

De acordo com os estudos de Piaget, a coação não surte o efeito transformador porque não age inteiramente no indivíduo. Ela não faz com que se pense no que foi feito, nem é fonte de conhecimento que possa ser aplicado em outras situações vividas. A cooperação, segundo estes mesmos estudos, é contribuinte direto para o estabelecimento de construções cognitivas sobre os atos e suas conseqüências. É fonte inesgotável de reflexões críticas sobre as ações.

A opção que se faz nesta proposta, como já deve estar bem explícito, trilha o percurso do diálogo, da clareza das regras e das possibilidades, do entendimento dos limites; caminha em função da compreensão de todos os indivíduos envolvidos no processo.

A busca que se estará travando, a partir de cada atitude do professor para com seu aluno, será a de fazê-lo pensar sobre sua atitude, usar mecanismo da lógica e da coerência para criticamente perceber-se em seus atos.

O professor age, deste modo, como parceiro no caminhar do aluno, e tem um papel indispensável: o de mediador. Cooperativamente, ajudará seu aluno a perceber procedimentos indevidos e inadequados (fazendo-o interrompê-los ou reformulá-los) e, ainda, dará a ele chances de se colocar, de explicitar suas razões, opiniões.

A cooperação, neste sentido, exige uma postura de respeito mútuo, de reciprocidade entre os sujeitos. Não pode existir o poder ilimitado do adulto sobre a criança quando se pretende instaurar um ambiente cooperativo! A voz da criança tem de ser ouvida e respeitada.

É muito importante ressaltar, porém, que muitos exageros e distorções são comumente manifestos por aqueles que comparam práticas tradicionais com exercícios de cooperação. Isso acontece pois conceitos de cooperação e de democracia estão, provavelmente, pouco explícitos para alguns. O que se vê, então, são discursos que revelariam um sistema permissivo e descontrolado. Freire (1997), pontua:

“Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade.”

A cooperação não isenta, pois, o professor de seu papel de autoridade na sala de aula. A busca pela coerência entre propósitos e posturas, se faz primordial. Neste sentido, repudia-se também a permissividade. Algumas situações exigem uma atuação mais direta por parte do professor e este não pode se privar de sua responsabilidade de ser claro, sem rodeios.

Em suma, esta proposta, revela a opção da atuação educacional que visa a formação de seres humanos sensíveis, responsáveis, questionadores, potenciais transformadores de suas realidades. E justamente por isso, só poderia propor a atuação de professores conscientes e envolvidos emocionalmente no processo que mediam. Para participar de uma prática educativa que leve à humanização, se faz imprescindível ativar as características que nos faz humanos!

“... Como prática estritamente humana, jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos deversem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista.” (Freire, 1997)

Acreditamos que, quando ponderamos com nossos alunos, quando paramos para escutá-los, quando respeitamos suas vozes, acreditando que são também produtoras de opiniões; quando os ajudamos a resolver problemas cotidianos, quando ‘cuidamos’ da maneira com a qual interferimos nestas situações de conflito e em diversos outros momentos – respeitando seus sentimentos. Enfim, quando nos tornamos seus parceiros no processo, estamos promovendo a aquisição de um conhecimento que está em toda a sua vida. Estamos, efetivamente, contribuindo com sua formação.

Estamos, assim, desempenhando nosso papel primeiro: educadores. Não podemos nos furtar de pontuar, no entanto, que vários outros fatores influenciam o ato de educar. O papel do professor, é recheado por muitas questões que o envolvem dentro da sala de aula, no convívio com seus alunos, além daqueles inerentes à sua formação profissional e sua vida pessoal.

3.8. TRABALHO COM OS PAIS E A COMUNIDADE

São dois os principais objetivos da parceria casa-escola: o primeiro, propiciar o conhecimento da história de nosso aluno, da história do seu contexto familiar, os costumes e os valores culturais de sua família. Esse conhecimento favorece e complementa o trabalho realizado na escola, já que nos permite compreender o movimento e o envolvimento de nosso aluno na relação com o grupo e o conhecimento. O segundo objetivo é propiciar o conhecimento dos pais e responsáveis sobre a proposta pedagógica que está sendo desenvolvida, para que possam participar e discutir suas idéias com a equipe.

Como temos firmado o compromisso com uma educação democrática, transformadora e cidadã, o conhecimento, o relacionamento transparente e a participação das famílias das crianças na vida da escola precisa ser um aspecto fundamental em nossa proposta pedagógica. Compreendemos esta parceria, casa-escola, na sua dimensão histórico-social, respeitando os modos de agir e pensar dos pais, valorizando seus costumes, tradições, valores e cultura, mas, simultaneamente, expressando, com clareza, nossas metas, atitudes, visão de mundo, valores e prioridades educacionais.

Entretanto, é preciso pontuar que essa forma de conceber o papel das famílias esbarra, muitas vezes, em dificuldades oriundas tanto da maneira com que pais e profissionais se percebem, de suas expectativas, como ainda das condições objetivas do cotidiano. Para organizar esta parceria, é importante

compreender a maneira com que pais e professores estão vinculados às práticas autoritárias que são em geral adotadas pela maioria das escolas. Como exemplo, quando as escolas atribuem às famílias a responsabilidade pelos mais diferentes problemas das crianças, sejam eles de ordem afetiva até de aprendizagem, isentando-se, na maioria das vezes, da tarefa de repensar a sua metodologia, a sua práxis e, muitas vezes, não exercendo seu papel de ensinar. Sabemos que essa prática é, infelizmente, bastante comum. No entanto, ela tem conseqüências desastrosas e provoca maior afastamento justamente daquelas famílias que mais necessitam da escola – as de situações menos favorecidas.

Fatores de ordem social e cultural interferem na relação provocando vários confrontos: uma atitude de cobrança e acusação por parte da escola e, paralelamente, uma reação de apatia, resistência, desconfiança por parte das famílias. Em contrapartida, há alguns fatores bem específicos, referentes ao dia-a-dia, que trazem dificuldades a um maior entrosamento entre os pais e a equipe pedagógica. O pai e a mãe podem ter horários de trabalho que não lhes permitam vir à escola para trazer ou buscar seu filho(a), ou mesmo que dificultem seu comparecimento às reuniões. É importante que os profissionais da escola reconheçam que estes entraves são reais e são mais sérios quanto mais desfavorecidas forem as famílias e não façam julgamentos prévios e/ou preconceituosos referentes à não participação ou suposto desinteresse dos pais em relação a seus filhos e à escola. Porém, é importante levar em consideração esses aspectos na decisão quanto às estratégias de trabalho.

Muitas são as alternativas possíveis, desde a realização de entrevistas até as reuniões e visitas dos pais à escola. As entrevistas permitem uma maior troca entre pais e equipe da escola. Nossa proposta é que seja realizada pelo menos uma vez por ano uma entrevista individual, preferencialmente, no início do período letivo, com o objetivo de se conhecer o contexto de vida das crianças, suas atividades fora da escola, suas preferências, interesses e as expectativas dos pais. Além disso, caso haja necessidade, tanto por parte dos pais como da escola, é importante que se realizem outras entrevistas individuais para tratar de assuntos relativos à criança. É extremamente importante que os relatos desses encontros sejam registrados porque, só assim, teremos a possibilidade de um acompanhamento e participação mais efetivo e afetivo na vida das crianças.

Além dessas entrevistas, é interessante propor encontros com os pais ao final de cada bimestre, ou mesmo, semestre, para socializar o trabalho que está sendo realizado no grupo-turma. Nessas reuniões, é importante que se explicita, cada vez mais, a proposta pedagógica. Nelas não cabem cobranças aos pais nem reclamações sobre as crianças, ou reuniões extremamente didáticas e sem significado/entendimento para os pais. Nossa proposta é proporcionar aos pais um momento de integração, onde as famílias tenham oportunidade de se conhecer, refletir e conversar sobre o que as crianças fazem e aprendem na escola e, principalmente, um espaço onde os profissionais da escola ouçam e respondam às dúvidas dos pais, criando um clima de transparência, de troca, de crescimento grupal.

O professor deve colocar-se sempre na posição daquele que reflete junto e que legitima a participação para que pais e escola possam trilhar um caminho cooperativo. Para que isso ocorra é importantíssimo envolver as famílias na escolha dos temas das reuniões e desenvolver um tipo de dinâmica que favoreça a participação de todas. Onde haja uma troca de idéias sobre as experiências vividas com os filhos e alunos, ou mesmo algumas atividades demonstrativas, com os materiais pedagógicos utilizados pelos seus filhos. Como as reuniões suscitam uma discussão coletiva, também é um espaço

bastante propício para a análise ou a busca de soluções para os problemas do grupo, da escola e da comunidade em que está inserida.

Uma outra forma de participação é a promoção de atividades integradoras entre pais, crianças e equipe da escola, com o objetivo de estreitar os vínculos e os laços de convivência, como passeios, festas, piqueniques, churrascos etc. É importante que a organização dessas atividades conte com a participação dos pais. Essa integração também pode ocorrer apenas com os pais da própria turma.

Convidar os pais para participar de um dia com a criança na escola, ou mesmo, dependendo do projeto que está sendo realizado, receber um pai que exerça alguma atividade relacionada ao que está sendo vivido pela turma, é um caminho bastante interessante. Por exemplo: uma turma que esteja investigando sobre as diferentes moradias, pode convidar um pai pedreiro ou arquiteto. Ensinar a fazer pipas, contar histórias são outras possibilidades...

Sem dúvida, o trabalho conjunto, escola-família, é um dos maiores desafios de uma proposta pedagógica e só será alcançado quando os pais se sentirem parte da escola. Ela precisa acolhê-los, valorizá-los e torná-los parceiros do cotidiano. A escola precisa inserir-se na comunidade, abrindo suas portas para suas diferentes demandas e manifestações culturais; entender-se pólo de educação do seu entorno social, sejam crianças ou adultos.

Inserir-se na sociedade é, portanto, inserir-se na comunidade. A cidadania é exercida primeiramente no âmbito da comunidade – especialmente quando se trata de crianças.

A relação escola e comunidade precisa ser de inserção e de pertencimento e esse pertencer precisa ser traduzido em diferentes dimensões: na concepção da escola como comunidade escolar, no reconhecimento e na valorização de saberes extra-escolares e no incentivo ao estabelecimento de parcerias para o trabalho educativo.

Uma forma privilegiada de estreitar e dar consistência à relação entre a escola e a comunidade é eleger conteúdos que tenham significado para a vida social e desenvolvê-los de tal modo que os alunos possam estabelecer relações significativas entre o que aprendem e o que vivem em suas comunidades.

Um trabalho pedagógico dessa natureza faz com que a relação escola-comunidade não fique apenas na intenção, mas seja efetivada na tarefa cotidiana da escola, ao mesmo tempo em que promove o reconhecimento da comunidade como fonte de conhecimento e de cultura, valorizando saberes e formas de expressão próprios dos alunos.

Como bem ilustra os PCNs (v.1, p.15)

“(...) mostra a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento aprendido gere maior compreensão, integração e inserção no mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade, cidadãos desde o primeiro dia de sua escolaridade(...)”

“Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária. Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo. A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo. Evidentemente, não posso levar meus dias como professor a perguntar aos alunos o que acham de mim ou como me avaliam. Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita a pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “relido”.

Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola.

Minha presença de professor, que não passa despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política.

Enquanto presença, não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser meu testemunho. Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

(...) O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem... Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade”.

(Paulo Freire, 1996).

4. ÁREAS CURRICULARES

4.1. ARTE

“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...”

Fayga Ostrower

Desde cedo a criança sofre as influências sociais e culturais de seu meio. A sua relação com o mundo se dá através 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 política de vida.

A criança, através da arte, registra seu mundo de fantasia, com seus sonhos, seus temores e mitos, transmitindo sua ânsia de viver, crescer e integrar-se. Com a expressão artística, seja ela qual for, a criança estará afirmando sua capacidade de designar, de se orientar. Para expressar-se precisa de certos elementos que compõem o meio, e antes de tudo de uma grande dose de liberdade e compreensão daqueles que a rodeiam. Ela passa por diferentes fases evolutivas. Em qualquer destas fases, deve expressar livremente seus sentimentos e impressões, mantendo constantemente sua imaginação em exercício. Ela cria em torno de si um ambiente de jogo, sempre um espaço de criação. Lúdico, pois a criança desenha para brincar.

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 através da arte, ela se lança, se projeta. Nesse projetar existe um movimento de dentro para fora e de fora para dentro. Desta forma ela se 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 a inquietude e a necessidade de projetar-se através de todos os meios de expressão.

É importante que, através de experiências artísticas, a criança aprenda a olhar, a ver a natureza pelos seus próprios olhos. É necessário deixá-la sentir o que está à sua volta.

A arte não é reprodução. Arte é criação. 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. Uma produção por mais esmerada que seja, não merece a denominação de uma obra de arte, a não ser que envolva um salto imaginativo. A procura do novo na arte leva o artista a experimentar formas novas de representação. 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*, junto ao *pensar sobre o fazer* e o *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 idéia. O trabalho com a arte tem pouco com o simplesmente fazer e nada com o reproduzir. Trata-se de um empreendimento ousado, em que o criador nunca sabe o que realmente está fazendo até que tenha feito. É, portanto, um processo de busca e descoberta. Trabalhar com arte é buscar o improvável. É inquietar-se frente ao previsível. Não é só ter o desejo de buscar, mas a capacidade de encontrar.

A cultura popular em todas as suas acepções pode ser considerada como folclore, e este permite-nos conhecer a alma do povo pelas manifestações de seu espírito. As manifestações culturais dos povos revelam seus sentimentos e seu poder criador. 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. Através 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. À escola não cabe reproduzir a cultura local, mas sim buscar subsídios para o desenvolvimento de seu trabalho, conhecendo melhor a comunidade e seus bens culturais.

A arte como conceito deve encontrar em suas origens o caminho para a universalidade. O conhecimento e o amor por essas origens se não são possíveis de nascer no lar, devem nascer na escola. A escola é um espaço privilegiado para criar oportunidades onde a criança possa perceber sua identidade cultural através da expressão de sua própria comunidade. Em geral, a escola desconsidera os 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.

Quando trabalhamos com a cultura popular não devemos nos restringir à coleta de dados. A partir desta é que impulsionam-se as comparações, as indagações e as buscas das origens. Precisamos, então, da cultura erudita para percebermos a real origem dos fatos, verificarmos que pertencem a áreas geográficas muito maiores que a área cultural na qual foram criadas e adaptadas. A arte não é privilégio de poucos, ou de um espaço restrito. Ela acontece nas diferentes civilizações, mostrando a necessidade do homem em interagir com outros homens e suas culturas. O homem, então, se apropria dos bens culturais da humanidade, como fonte de pesquisa e inspiração e os transmite para as próximas gerações.

4.1.1. HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL

No final do século XIX, o país caminhava para o processo de industrialização e a arte surge nas escolas como a matéria mais importante, devido à preparação da mão-de-obra para a indústria, proporcionando trabalho produtivo aos escravos recém-libertos. O desenho geométrico entra, então, nos currículos, sendo proposto como pura ciência para desenvolver o raciocínio. Os professores não estavam preparados para atuar e, por isso, recorreram ao modelo neoclássico de cópias de desenhos e estampas, absolutamente desvinculadas da nossa cultura.

Nas primeiras décadas do século XX, no ensino da arte estava presente a pedagogia tradicional, dando ênfase a um fazer técnico e científico, de

conteúdo reprodutivista, com preocupação fundamental no produto do trabalho escolar. Neste momento no ensino da arte predominam as cópias do “natural” e com apresentação de “modelos” para os alunos imitarem. Essa visão mecanicista e utilitarista não considera a invenção, a observação, a curiosidade, a imaginação, a realização individual nem a descoberta, contribuindo, pois, para a fragmentação do educando.

Com a chegada ao Brasil, na década de 30, da Pedagogia Nova, que ficou conhecida como Movimento Escola-Novismo, o ensino da arte se contrapõe à educação tradicional, no sentido de acreditar que as relações entre as pessoas poderiam ser menos injustas se a educação escolar conseguisse preparar os estudantes para as práticas democráticas. Com isso propõe experiências cognitivas de maneira progressiva, ativa, levando em consideração os interesses, motivações, iniciativas e as necessidades individuais dos alunos. Desconsidera a estruturação racional e lógica dos conhecimentos e a aprendizagem como processo de pesquisa individual. Portanto, o processo é o mais importante e o produto não interessa.

As idéias da educação através da arte, do filósofo inglês Herbert Read, foram difundidas no Brasil, em 1948, pelo artista plástico e educador Augusto Rodrigues, que criou a Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, apoiado por educadores, artistas, filósofos, psicólogos e intelectuais. As idéias se baseavam no ensino da arte não como uma meta de educação, mas como seu próprio processo, que é considerado também criador. O movimento Escolinha se difundiu pelo país todo, sendo base de grandes mudanças na visão do ensino da Arte. Com isso surgiu, mais tarde, o termo arte-educação, que definia filosófica e ideologicamente a atitude do professor de arte, que passou a ser considerado um educador no sentido mais amplo, pois interfere diretamente, com seu trabalho, nas propostas pedagógicas das escolas.

Apesar desse movimento, a visão tecnicista sempre acompanhou o ensino da Arte, na preparação de profissionais de ensino médio e superior, nas décadas de 50 e 60. Os elementos curriculares essenciais – objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação – apresentavam-se interligados, como um tipo de organização racional e mecânica, explicitados nos planos de curso, de unidade e de aula, com o objetivo claro de estabelecer mudanças no comportamento dos alunos, para que assim que “saíssem”, estivessem em sintonia com os interesses da sociedade industrial. Surgem, portanto, as disciplinas de Artes Industriais, Artes Gráficas e Desenho Técnico.

Na década de 70, a lei 5692/71 é implantada na rede oficial de ensino. Num de seus artigos a arte é incluída nos currículos de 1º e 2º graus, que passa, assim, a integrar o núcleo comum, junto com as disciplinas de caráter obrigatório. A disciplina passa a ser chamada de Educação Artística.

A partir do surgimento de pedagogias mais progressistas, a arte assume um papel importante pelo seu caráter político de transformação, contribuindo para que o educador possa entender as raízes de suas ações, bem como o seu processo de formação. A ele cabe o compromisso de democratização do *saber arte*, ampliando o processo de conhecimento estético e artístico. No início dos anos 90, surge uma proposta de grande repercussão cultural pela sua amplitude: a Metodologia Triangular, que propõe um trabalho pedagógico integrador de 3 facetas do conhecimento em arte: o “fazer artístico”, a “análise de obras artísticas” e a “história da arte”. Esta proposta é defendida por Ana Mae Barbosa, de São Paulo, a partir de sua atuação à frente do Museu de Arte Contemporânea da USP. Esta metodologia faz com que o aluno produza, procure entender seu lugar na cultura, através dos tempos e faça julgamento acerca da qualidade de seus trabalhos. Com isto muda-se o conceito do ensino da Arte no Brasil, pois coloca-se em discussão

a formação do professor de arte e o seu papel enquanto conhecedor da Arte e seu contexto histórico.

O papel da arte na educação consiste em fazer com que a criança exercite a sua fantasia, registre suas vivências e relacione seu sentido estético com o 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.

Muitas vezes, o professor não se permite olhar a criança, aproveitar o que ela traz, considerar seu contexto social e suas diferenças de personalidade. É preciso entender que através da brincadeira as crianças mostram suas marcas, suas diferenças individuais e seus pensamentos. Quando não deixamos que a criança utilize seu espaço lúdico de exploração e revelação da sua leitura da realidade, estamos padronizando o seu produto e seus sentimentos, estereotipando valores artísticos e estimulando uma atitude conformista e passiva. Ignorando, portanto, a atitude criadora, a utilização de diferentes materiais e a experimentação de novas idéias.

A arte deve ser tomada como um meio entre outros de promover o desenvolvimento da personalidade do aluno, através de sua capacidade de criar. Mas esse desenvolvimento só pode ser atingido quando ela é livre na sua expressão, através da qual dá vida às suas experiências, à sua visão de mundo externo e às fantasias de seu universo interior. 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 a padrões estabelecidos, pois seus interesses, sua capacidade de observação e a exteriorização de seus sentimentos são muito diferentes dos adultos.

A criança vivencia seu sentido estético, através de imagens, do jogo lúdico e das brincadeiras que compõem o seu universo afetivo e cultural.

As múltiplas possibilidades do ensino de arte inclui o contato e o conhecimento da arte através dos tempos, onde a criança pode conhecer obras de arte e fazer relações com suas próprias experiências. Ela observa, toca, conversa e reflete sobre o seu significado, estabelecendo novos conceitos estéticos. A criança é transportada numa excitante viagem pelo mundo da arte, demonstrando que o belo está ao nosso redor e ao alcance de nossos olhos. Ela precisa exercitar o seu olhar para a arte, através da representação das coisas que ama, conhece e imagina.

O trabalho criador deve envolver a realização da criança por si própria, 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 conseqüência de um processo bem desenvolvido. Tornar o olhar mais apurado, atento, crítico e sensível é fundamental. Desta maneira a criança poderá verificar em quantas e em quais situações a arte se faz presente em sua vida. O trabalho de arte não poderá se restringir à aplicação de técnicas e exercícios e sim a promover oportunidades de encontros de cada criança com si própria, com o outro e com o mundo que a cerca. Com isto elas se sentirão capazes de criar, conhecer e apreciar a arte.

Compreender a expressão artística e saber trabalhar com ela é uma atitude que o professor precisa ter, pois a arte é a expressão mais fiel e mais verdadeira que existe na criança, pois é a auto-expressão de sentimentos, de experiências, de emoções e de visão do mundo em que vive.

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.

Qualquer conceito estético ou artístico pode ser trabalhado a partir do cotidiano. Os elementos que compõem o fazer artístico são encontrados facilmente na natureza, através da pesquisa da forma, da textura e das cores ou através de 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.

A escola deve ser um espaço onde as crianças podem exercitar suas potencialidades perceptivas, imaginativas ou fantasiosas. Segundo Vygotsky a criança rapidamente percebe que o mundo das formas tem sentidos diversos, os quais ela aprende a utilizar. 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 uma atividade criadora por excelência, pois resulta da reformulação de experiências vividas e da combinação de elementos do mundo real. A imaginação se constitui de novas imagens, idéias e conceitos, que vinculam a fantasia à realidade. Para Vygotsky, 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 através da reflexão do seu fazer criativo. 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.

4.1.2. OBJETIVOS GERAIS

O objetivo da arte no cotidiano da escola é aprofundar a sensibilidade do aluno, através da vivência de novas experiências, onde a forma criativa esteja presente como um dado relevante para a construção do saber, resgatando suas experiências anteriores.

Compreendemos que toda criança está pronta para criar de acordo com os princípios que fundamentam o trabalho em arte-educação. Os objetivos gerais foram traçados de acordo com esses princípios, independentemente da série ou ciclo, porque o que vai determinar seu bom desenvolvimento com a arte é sua própria vivência e sua capacidade de apreensão da realidade.

- Desenvolver o potencial criador da criança, através da percepção, imaginação e fantasia;
- Desenvolver a capacidade de ver, observar, interpretar e refletir sobre o trabalho criador;
- Incentivar na criança um olhar atento da natureza;
- Desenvolver a sensibilidade da criança, mediante a exploração e experimentação de diversos materiais;

- Conhecer, desenvolver e estruturar novos conceitos estéticos, explorando o novo para si, através das múltiplas possibilidades que as linguagens artísticas oferecem;
- Respeitar a cultura vivenciada da criança, permitindo que esta contribua para o seu crescimento pessoal e, conseqüentemente, do grupo;
- Proporcionar o contato com a arte e o conhecimento dela, através dos artistas e suas obras, a fim de perceber o caráter universal da expressão artística, contextualizando o período histórico em que a arte está inserida;
- Reconhecer a importância da arte para o homem e seu compromisso com a tradição e a contemporaneidade;
- Desenvolver na criança um olhar mais atento sobre o fazer criador, a partir da relação entre as diferentes linguagens artísticas e sua vivência cultural;
- Construir com a criança um espaço afetivo e acolhedor para que ela edifique uma relação de autoconfiança com a sua produção e a do outro;
- Proporcionar o conhecimento da arte, através de visitas a museus, centros e patrimônios culturais, a fim de que a criança sistematize o saber em arte;
- Identificar a sua capacidade de conhecer, apreciar e produzir arte;
- Exteriorizar os sentimentos através da livre expressão criadora.

4.1.3. CONCEITOS E ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

É importante o professor traçar os objetivos a serem alcançados em cada atividade. Entrar verdadeiramente em contato com a criança. Proporcionar o contato com outras crianças e com a arte. Ou seja, conhecer suas necessidades e ter clareza do que se pretende. Perceber as relações humanas envolvidas na ação pedagógica, propiciando e construindo encontros reais.

Nas aulas de arte, a atitude do professor diante das crianças deverá ser de:

- 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;
- apreciar a experimentação da criança, demonstrando e valorizando suas descobertas;
- perceber que os sentimentos 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;
- não impor formas, cores ou modelos, deixando a criança criar livremente;
- não demonstrar preferência pela produção de uma criança mais que de outra, usando a comparação entre o “feio” e o “bonito”;
- contextualizar a produção artística da criança, fazendo uma relação com as demais atividades do projeto pedagógico da escola.

a) Avaliação

Observamos que dois aspectos estão sempre presentes em qualquer proposta de avaliação: o julgamento de valor, segundo critérios que observam os objetivos alcançados no trabalho realizado e a tomada de decisão, que diz respeito à verificação do que acontece durante o processo de trabalho, para que se possa rever e planejar o caminho a ser seguido. Trataremos aqui justamente da avaliação no sentido da compreensão da situação para uma tomada de decisão. Esta avaliação valoriza o processo, a construção do conhecimento, coordenados por um professor capaz de intervir, encaminhar e sistematizar.

O valor de uma experiência artística do aluno segue três condições básicas: a intenção, o processo e o produto.

O objetivo da avaliação não é apenas dar prioridade ao trabalho artístico do aluno, mas à aquisição dos conteúdos básicos nas linguagens artísticas. Por isso, a avaliação deve ser entendida como parte do processo e elaboração do conhecimento. Pelo seu caráter contínuo, cooperativo, tem como função situar tanto o aluno quanto o professor frente à representação visual e gestual.

A avaliação deve ser compatível com os objetivos propostos. Nos trabalhos de Arte deve ser considerado, acima de tudo, o propósito, a intenção que se tem no estudo das diversas linguagens.

As classificações do tipo “forte” e “fraco” deverão ser evitadas porque para a criança não têm nenhum valor educacional. Muito menos dar ênfase ao produto final, recompensando um aluno e outro não, através de notas, prêmios ou concursos. É importante que a avaliação seja qualitativa e não quantitativa. É preciso que o aluno tenha liberdade de ser ele próprio, em sua autenticidade, para que possa revelar seus sentimentos e suas emoções, para que possa avaliar o seu processo, em relação aos seus objetivos, sem a imposição de um sistema arbitrário de notas e classificações.

Alguns procedimentos são importantes na avaliação de Arte: a participação individual e em grupo, as reflexões escritas e a auto-avaliação. Os alunos deverão ainda, junto com o professor, definir critérios a serem usados na avaliação, o que promoverá a participação mais consciente dos envolvidos no processo de trabalho.

4.1.4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS, CONTEÚDOS E SUGESTÕES DE ATIVIDADES

Para garantir a participação efetiva das linguagens da arte no contexto escolar, é necessário ter como princípios norteadores: a liberdade de expressão, a crença no poder de criação e o respeito à diversidade cultural. A arte é o veículo para produção, apreciação e reflexão. Em toda a prática artística, o educando é chamado a participar por inteiro, reforçando características humanas como: criticidade, criatividade, espontaneidade, sensibilidade, concentração, controle motor e emocional.

O processo de construção do espaço e forma 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, tendo dois objetivos básicos: revelar e ampliar o repertório pessoal de imagens, sons, gestos, personagens e falas da criança.

Em algumas disciplinas é possível estabelecer uma seqüência de conteúdos de forma que cada aspecto abordado sirva de crédito para a compreensão do que vem a seguir. Há nelas uma linearidade horizontal. No ensino de Arte isto não ocorre. A criança da Educação Infantil e do Ensino Fundamental trabalha sobre os mesmos elementos, apenas em graus

diferentes, dando aos conteúdos de arte uma linearidade vertical, de aprofundamento constante.

Os conteúdos de arte, espaço, forma, luz e cor, permeiam por todas as etapas de desenvolvimento da criança, sendo difícil dividi-los em séries ou ciclos em função do trabalho a ser desenvolvido. 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 tem da realidade. Precisamos entender que o homem não só utiliza a razão mas a emoção, os sentidos, os sentimentos e a imaginação como instrumentos para leituras sensíveis do mundo. Desta forma, optamos por não dividir os conteúdos por séries ou ciclos, mas, em contrapartida, sugerimos atividades que possam servir de parâmetros para o bom desenvolvimento do trabalho.

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. Se a criança se percebe no espaço, ela pode se relacionar 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 a exploração da natureza, dos espaços construídos (bi e tridimensional), buscando as relações do homem com estes espaços.

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 através das garatujas, mais conhecidas como “rabisco”. Aí 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, recortando formas e classificando-as, aumenta a compreensão da relação forma/espaço.

Com a forma, a linha e o contorno, podemos exprimir e interpretar diferentes personalidades. A forma é o conteúdo em si. Através da forma, o artista se comunica objetiva e subjetivamente. Por isso, o formar, o criar é sempre ordenar e comunicar.

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, já que 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.

Cor é vida. 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.

Existem 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 trata-se, naturalmente, 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.

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 do espaço. O espaço plástico, por exemplo, é aquele que o artista busca novas ordenações usando os componentes como forma, luz, cor e movimento. Para compreender a representação das linguagens em Arte, é indispensável a exploração da natureza, dos espaços construídos (bi e tridimensional), buscando as relações do homem com estes espaços.

CONTEÚDOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ATIVIDADES
<p>ESPAÇO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar a percepção do espaço, através dos contornos da figura humana e da natureza. • Ampliar as relações com o espaço natural ou construído através de vivências sensório-corporais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observar o contorno do corpo dos colegas e do seu próprio com a ajuda de um espelho. • Fazer com o dedo um desenho imaginário, depois desenhar no papel grande utilizando giz de cera. • Comentar com a turma as linhas curvas e retas, as diversas formas encontradas na figura humana. • Relacionar a figura desenhada com o seu tamanho e o espaço do papel. • Repetir esta atividade com formas da natureza. • Depois utilizar materiais plásticos para colorir, recortar, colar.
<p>ESPAÇO/ TEMPO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os espaços percebidos e conhecidos, utilizando o corpo como expressão. • Explorar o jogo imaginativo como forma da criança se perceber e ao outro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar o espaço da sala de aula ou pátio, que a criança tenha domínio, andando de olhos fechados e tocando nos objetos e nas pessoas, reconhecendo-as. • Depois com os olhos abertos andar mais rápido, correr, explorando os planos baixo, médio e alto. • Propor o jogo dos animais, dos insetos, com seus movimentos e som. • O jogo pode terminar numa dramatização em que estejam reunidos os animais no lugar a ser definido pelo grupo.
<p>ESPAÇO/ MOVIMENTO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar o corpo, movimento e o som através do jogo lúdico. • Explorar vivências sensório-corporais, 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar no grupo brincadeiras que utilizem o corpo, como cabra-cega, pula carniça, amarelinha. • Propor ao grupo que, ao pular, correr, gesticular, associe um som que pode ser

CONTEÚDOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ATIVIDADES
	<p>percebendo ritmos, sons e formas do cotidiano.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e utilizar elementos das diversas linguagens em arte. 	<p>individual, mas que, aos poucos, se transforme num único som do grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar o ritmo estabelecido e relacioná-lo com formas e ritmos encontrados no cotidiano: a árvore, a rua, os carros, o vento, a música. • Propor um registro no papel, em grupo, utilizando o ritmo e movimento apreendidos para desenhar formas no espaço. Depois, usar cor.
<p>ESPAÇO/ FORMA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver jogos de atenção e observação. • Explorar os planos bi e tridimensional. • Experimentar e articular expressões corporais, plásticas e sonoras através de jogos e brincadeiras. • Perceber que as linguagens em arte estão interligadas e que através do 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-ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escolher um objeto para observar, que pode ser uma forma da natureza ou de dentro da sala. Solicitar que as crianças registrem no papel, individualmente, a forma observada do objeto, explorando cores, tamanho e textura. • Trocar as impressões sobre cada trabalho e perceber as diferenças individuais. • Depois propor um trabalho coletivo construindo um espaço onde este objeto poderia estar: se for forma da natureza, completar um painel sobre a natureza. • Reproduzir a forma do objeto observado, recriando com argila ou massa de modelar. Construir, ainda com argila, um espaço tridimensional onde este objeto possa ser encontrado. • Propor uma dramatização a ser desenvolvida a partir deste espaço, criando personagens e ampliando o espaço para a representação com painéis e adereços. Criar a história a partir dos personagens, explorando a escrita, a palavra, o som e a música. • Mostrar diversas formas geométricas, como o quadrado, retângulo, triângulo e circunferência. Relacionar com formas conhecidas de objetos. Propor a criação

CONTEÚDOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ATIVIDADES
		<p>de um texto cujos personagens são as formas geométricas. Explorar as formas com suas diferenças. Relacionar com formas da natureza e acrescentar com sons do ambiente. Contar a história para o grupo, utilizando todos os elementos trabalhados.</p>
FORMA	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar as diferentes formas da natureza no trabalho plástico. • Relacionar o homem e sua interferência na natureza, trabalhando com conceitos de preservação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Colher folhas e plantas caídas no chão, recortá-las com uma tesoura no sentido longitudinal, dividindo em duas partes simétricas. • Observar a simetria nas formas da natureza. Colar uma metade na folha de papel e completar desenhando a outra parte, observando a forma, textura, cor. Com a outra metade fazer a mesma coisa. Fazer várias. • Depois de secar, recortar as formas e criar uma grande árvore, em grupo, colando as folhas nos galhos. O tronco da árvore pode ser feito de pedaços de folhas secas partidas e coladas.
FORMA/ TEXTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Observar em detalhes as formas da natureza e gravar suas texturas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher folhas, pedras, areia, terra, casco de árvore, conchas, etc. • Observar a forma e com uma folha de papel tirar a textura dos objetos passando por cima com giz de cera. A forma e textura ficarão gravadas. Depois fazer uma composição com as texturas coletadas.
FORMA	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e explorar as formas geométricas no trabalho de composição. • Observar as possibilidades do uso de linhas retas e curvas no trabalho de composição. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recortar formas geométricas diferenciadas em folha branca e pedir para as crianças desenharem livremente, utilizando linhas retas e curvas repetidas com diferentes cores. • Depois, em grupo, fazer um trabalho de composição, tentando pela forma e linhas, no sentido de continuidade.

CONTEÚDOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ATIVIDADES
ESPAÇO/ FORMA	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar formas geométricas no plano bidimensional. • Criar o espaço tridimensional a partir do plano bidimensional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recortar formas geométricas diversas e de diversos tamanhos, relacionando e classificando segundo tamanho e forma. Agrupá-las e depois tentar construir uma forma tridimensional, interferindo com outros papéis. Recortando e colando.
LUZ/COR	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar os limites do corpo na realização do trabalho criador. • Reconhecer o uso da expressão e da comunicação nas diferentes linguagens em arte. • Perceber que a cooperação e a contribuição nos encaminhamentos das atividades, interferem diretamente na ação criadora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Com um retroprojetor, pegar papel celofane e projetar as diversas cores num fundo branco, cinza ou azul claro. • Experimentar com o grupo as cores de luz e suas misturas: o vermelho com amarelo, o azul com amarelo, etc. Experimentar papéis variados com texturas diferentes: os opacos e os transparentes. • Utilizar também tecidos como: filó, rendas, etc. Colocar música e projetar imagens no corpo com roupa branca, dançar pelas cores, Criar movimentos para cada música ou som produzido. • Esta atividade possibilita fazer teatro de sombra recortando figuras que se movimentam no retroprojetor, com vários fundos coloridos. Também é possível projetar a forma das mãos e criar histórias. • Desenhar, em grupo, no sol, a sombra projetada do corpo. Depois colorir interferindo e colando papéis e adereços.
ESPAÇO/ COR	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar e reconhecer nas cores os elementos necessários para o desenvolvimento da percepção plástica. • Reconhecer as cores da natureza no jogo de sombra e de luz. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer desenhos utilizando somente duas cores à escolha da criança. Depois repetir o mesmo desenho com seis cores. • Comparar um com o outro e estabelecer diferenças. • Fazer desenho em que as formas

CONTEÚDOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ATIVIDADES
		<p>estejam com as cores trocadas: a árvore vermelha e azul, o céu marrom, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discutir no grupo, a sensação que dá ver o mundo com outras cores. • Observar na natureza a cor das formas quando o sol bate sobre elas e depois observar em diferentes horários, quando estiver sem sol. • Estabelecer a diferença e registrar no papel a diferença de tonalidade das cores. • Coletar diversos papéis coloridos: de presente, bala, embrulho. Fazer uma composição com diversos papéis coloridos, aproximando cores e utilizando jornal como elemento neutro.
<p>ESPAÇO/ FORMA/ COR/LUZ/ HISTÓRIA DA ARTE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar as diferentes manifestações artísticas e culturais, conhecendo suas origens e tradição. • Desenvolver a capacidade de formular critérios para selecionar produções artísticas, compreendendo o caráter universal da arte nos diferentes contextos históricos. • Compartilhar experiências artísticas e estéticas, manifestando opiniões, idéias, preferências sobre arte. • Fazer uma releitura da obra de arte a partir da observação e apreciação através dos tempos no contexto histórico do homem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar fotos de inscrições do homem das cavernas e o primeiro registro do homem. Registrar no papel as mãos e partes do corpo. Depois colorir, recortar, colar e compor uma figura humana. • Mostrar imagens do Egito antigo. Construir pirâmides e múmias com argila. Escrever no papel criando símbolos como se fossem hieróglifos. • Picar papéis coloridos e fazer mosaicos com figuras criadas por eles. • Observar imagens de Michelangelo e Leonardo da Vinci e recriar, desenhando a obra “a criação do mundo” e a “Monalisa”, utilizando também diversos papéis coloridos. • Observar imagens de Aleijadinho e modelar com argila figura humana.

CONTEÚDOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ATIVIDADES
		<ul style="list-style-type: none"> •Mostrar figuras de Monet. Fotografar a natureza e desenhar ou pintar observando a fotografia. •Mostrar os quadros de Van Gogh e propor a recriação de seus quadros a partir dos girassóis e da intensidade no uso da cor. •Mostrar quadros de Matisse e propor um trabalho de recorte e colagem de formas como a coleção “Jazz de Matisse”. •Mostrar a desconstrução cubista de Pablo Picasso. Desenhar e desconstruir, recortando em várias partes para depois reconstruir em vários objetos. •Mostrar os quadros de Portinari e identificar as brincadeiras da infância em sua pintura.

4.1.5. RECURSOS MATERIAIS

Os materiais abaixo são básicos para o trabalho de arte. Existem materiais específicos, de cada região, que poderão ser utilizados dependendo do tipo de atividade desenvolvida.

- lápis preto
- lápis de cor
- giz de cera
- canetinha hidrocor
- pilot
- borracha
- régua de 30cm
- tesoura
- tesoura grande (para uso do professor)
- faca olfa (para uso do professor)
- papel 40kg - gramatura 125
- papel ofício
- papel kraft
- papel glacê (várias cores)
- papel celofane (várias cores)
- cartolina colorida
- barbante
- cola plástica
- tinta guache (vermelho, amarelo, azul, branco e preto)
- pincel tipo trincha pequeno
- pincel fino e grosso (verificar a numeração)
- grampeador
- jornal
- revistas com figuras
- durex
- fita crepe
- material de sucata
- materiais naturais (folhas de planta seca, galhos, flores secas...)
- argila
- massinha (para atividades que desenvolvam a coordenação motora)

4.2. CIÊNCIAS NATURAIS

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

Desvendar os fenômenos da natureza é uma eterna busca humana. Desde os primórdios, o ser humano se inquieta com o que a natureza apresenta. As crianças ainda guardam esse fascínio, esse buscar 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 não consciente, estão jogando com conceitos da Física, da Química ou da Biologia. Mesmo aquelas que declaram não gostar de Ciências, muitas vezes adoram empinar pipas. Sabemos que a construção de uma pipa e o ato de fazê-la voar ao vento,

envolvem questões como aerodinâmica, equilíbrio, tensão de um fio, massa etc.

“Atualmente diante dos avanços da ciência e da tecnologia, o conhecimento dos fundamentos científicos é necessário, inclusive em atividades do dia-a-dia, como ler matérias de jornal, a exemplo da notícia da ovelha Dolly, que foi clonada, ou dos alimentos transgênicos. Assim, conceitos científicos são divulgados, sem que haja compreensão por muitos leitores. Portanto, o entendimento dessas informações requer uma democratização do ensino de ciências, através da alfabetização e educação científicas. Na realidade, esses assuntos dizem respeito ao cotidiano das pessoas que se encontram despreparadas para compreender os fenômenos que as rodeiam.”

(Proposta Pedagógica SESCiência, 2000, p.74)

Quando falamos de Ensino de Ciências, é possível constatar que, em sua grande maioria, não atende às questões colocadas acima, já que, nos últimos 30 anos, tem seguido uma organização tecnicista, na qual a nomenclatura da quantidade de conteúdos apresentados era de extrema importância, não privilegiando, portanto, o papel do aluno na construção do conhecimento. Nessa organização, a vivência, a experimentação e a elaboração de hipóteses, práticas de fundamental importância para tal 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 nenhum momento, relevante ou mesmo considerado.

Por outro lado, durante a década de 80, observamos uma prática de excessivas experimentações com fins em si mesmas, portanto, muito pouco reflexivas, e que não contribuíam para uma efetiva aprendizagem. Tal prática, muitas vezes, não levava o aluno ao encontro do saber científico, mas sim a uma compreensão equivocada dos fenômenos naturais vivenciados e observados por ele.

Hoje, vivemos uma mudança de paradigmas educacionais e o ensino de Ciências vem sendo tratado de uma outra forma. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pelo MEC/SEF, os conteúdos são dispostos em uma sugestão de ordenação que não precisa ser seguida necessariamente, sendo direcionados no sentido de permitir aos educadores dar um maior significado aos mesmos, bem como permitir uma maior associação com o mundo que nos cerca. No entanto, não fazem nenhuma alusão à organização, bem como à metodologia adequada para um melhor proveito. Em essência, mantêm a posição consensual em relação aos conteúdos, levando a uma compreensão equivocada sobre a “atitude científica”, induzindo uma atitude descontextualizada.

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 desenvolver a criatividade e a capacidade de comunicação do percebido, possibilitando, assim, o desenvolvimento social e intelectual da criança. Este conhecimento deve ser constantemente confrontado com o senso comum e imediatista, freqüente no meio social, valorizado pela mídia.

Essa aprendizagem ocorre a partir do instante em que a atividade cria envolvimento e permite a criança estabelecer relações com novos fatos. É necessário que as atividades dêem conta de mostrar que suas concepções não são tão consistentes quanto o modelo apresentado, pois este melhor explica os fenômenos relacionados e observados. Fica claro que deve sempre ser considerado aquilo que a criança já sabe pois, segundo Ausubel (Moreira, 1990), “...o mais importante daquilo que se ensina é aquilo, que a criança já

sabe.” Então, as idéias e conceitos trazidos pelos alunos são bastante relevantes, pois funcionam como organizadores prévios, otimizando assim a aquisição de novos conceitos, e colocando-o de forma ativa no processo de aprendizagem. Para tal, 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 sobre, dando assim significado ao que está sendo aprendido. Partindo desse princípio, o processo de aprendizagem de Ciências, bem como o de outras disciplinas, será ativo, com um constante construir e reconstruir o conhecimento, convertendo sua compreensão a uma dimensão/construção global.

Sabemos que a criança é extremamente curiosa. Em função dessa característica, o ensino de Ciências é privilegiado, pois permite uma série de atividades que aguçam a curiosidade e a utilização de outras estratégias que possibilitam a interação com as demais áreas do conhecimento a serem trabalhadas. É o momento que a criança é instigada a observar segundo alguns critérios estabelecidos. Ela 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*”. Mas, de modo geral, nessa busca pelo conhecimento, a curiosidade, fica comprometida por uma turba de atividades mecânicas que não levam, em nenhum momento, a 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 “ditadura 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, em descobrir como as coisas funcionam e como *ela* funciona. Do outro, uma lista interminável de conteúdos e atividades pouco reflexivas, atividades estas que tornam o mundo a ser descoberto metódico e cansativo, enquadrado em uma lógica sem sentido. Para o professor e para o aluno.

Como alternativa a essas questões, é preciso que a criança possa vivenciar o conhecimento. Nas séries iniciais, o foco básico 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.

A criança constrói conceitos a partir da interação com o ambiente que a rodeia. Por essa razão, o processo de “Ensinar Ciências”, não deve estar focado na transmissão de informações, mas sim na promoção de atividades a partir das informações trazidas, que levem à reflexão, observação e comparação da natureza, de forma que possa adquirir e elaborar um conhecimento que ultrapasse o senso comum. 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 vir a ser um excelente fio condutor, se bem utilizado. Caso contrário, ficam reduzidos a receitas de fornecimento de material concreto, com o “objetivo” de que seja descoberto o conhecimento científico. 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 sempre a um fenômeno, a uma situação problema. Enfim, a mecanismos que

despertem interesse e agucem a curiosidade. Segundo Lutz e Feil:

“...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..”

4.2.1. OBJETIVOS GERAIS

É importante proporcionar ferramentas que permitam ao cidadão de hoje, o estudante, interagir com o mundo de maneira crítica e que o levem à reflexão constante sobre seu papel e suas atitudes na preservação/modificação deste mesmo mundo. Para tal, no caso específico do 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.

“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.”

(Proposta Pedagógica SESCiência, 2000)

Os objetivos gerais para o primeiro segmento do Ensino Fundamental são integrados por cinco grandes temas que, apesar de estudados em recortes separados, interagem entre si e se completam a todo o momento. Muitas vezes, um é decorrente do outro. São eles:

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 as semelhanças e diferenças entre diversos ambientes, destacando a presença de elementos comuns como a água, luz calor, etc.

OS SERES VIVOS - Com este tema, por estar diretamente ligado ao ambiente, devem ser listadas algumas características e comportamentos dos seres vivos, relativos às condições do ambiente. A observação e registro dos diferentes modos de locomoção, seu revestimento e funcionamento são aquisições necessárias para esse eixo, desde que essas observações estejam relacionadas e associadas às características do ambiente. A partir dessas aquisições, é possível a percepção e valorização da diversidade da vida.

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. Devem também 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.

AS CARACTERÍSTICAS E TRANSFORMAÇÃO DOS MATERIAIS - 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.

O UNIVERSO - Fenômenos do dia e da noite, a rotação e translação do planeta Terra, bem como as estações do ano são abordados a partir da observação, levando a um entendimento do planeta como um componente do universo, não como o centro do mesmo.

Dentro desses eixos principais, estão contidos elementos mais específicos que compõem e aprofundam cada um deles, bem como estabelecem ligações entre os que são aparentemente distintos. Devem portanto, ser conduzidos na perspectiva da formação de uma consciência crítica e ao mesmo tempo propositiva sobre as ações do homem sobre esse ambiente.

4.2.2. CONCEITOS E ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Alguns procedimentos devem permear todo o 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: o olhar, o ver, o 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. 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 a 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 idéias, as diferentes perguntas, informações e suposições, além de justificar suas descobertas e respostas possíveis.

Esses procedimentos 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) Avaliação

A visão de avaliação, no ensino das Ciências Naturais, deve ser observada não como forma de cobrar ou aferir as conquistas do aluno e do grupo. Antes, porém, deve servir de parâmetro para guiar/redirecionar nossos objetivos e meios de execução. Além disso, o olhar avaliativo constante deverá

servir para o aluno como tomada de consciência de seu construir saberes, permitindo-o ser dono de seu processo de aprendizagem, tornando-se cada vez mais autônomo para buscar outros conhecimentos.

“Utilizar a avaliação como instrumento para o desenvolvimento das atividades didáticas requer que ela não seja interpretada como um momento estático, mas antes, como um momento de observação de um processo dinâmico e não-linear de construção de conhecimento.”
(PCN)

É necessário, portanto, que o aluno tome parte efetiva do seu processo de avaliação. A auto-avaliação de seu caminhar na construção do saber tem como objetivo a possibilidade de o próprio estar podendo discutir, com professores e companheiros, os rumos da sua história na aquisição do conhecimento.

Cabe aqui entender, que só será possível a participação do aluno neste processo se estiverem claros para ele quais conteúdos e objetivos pedagógicos estão sendo trabalhados e que expectativas há com relação aos mesmos. Dessa forma, durante o processo, o aluno deverá estar sempre em contato com esses conteúdos para poder, através da avaliação, superar obstáculos e transpor dificuldades.

A diferença entre esse trabalho de avaliação e a medição estática e finalística é que, nesta ótica, professor e alunos podem estar redimensionando seus trabalhos, reorientando suas práticas. Se deixarmos a avaliação como finalizadora de uma etapa/unidade de trabalho, poderemos, no máximo, festejar o sucesso ou amargar o fracasso do aluno e do trabalho como um todo. Não parece haver sentido em gastarmos dias ou meses de trabalho e, só no final, constatarmos que não atingimos nossos objetivos. A avaliação deve existir exatamente para nos permitir fazer acertos. Nesta perspectiva, a avaliação tem caráter libertador, pois permite aos indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem, testar e escolher novos e possíveis caminhos. Segundo Hoffmann (1999):

“O sentido fundamental da ação avaliativa é o movimento, a transformação”.

Os meios e as linguagens de avaliação devem e podem ser os mais variados possíveis (desenhos, gráficos, oral, textual, pictórico, numérico etc.), pois dessa forma estaremos dando oportunidade de expressão a todos. Independentemente das habilidades específicas de cada um.

Sendo assim, no lugar de uma avaliação individual e competitiva, cabe a proposta de avaliação consensual e coletiva, quando, de posse dos conteúdos e proposta de trabalho, dimensionamos o prosseguir deste trabalho. Assim, em vez de receber uma nota classificatória ao final de determinada etapa, estaremos, enquanto grupo, determinando a história da construção do nosso saber.

4.2.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os objetivos específicos estão divididos em 2 grandes blocos, 1ª/ 2ª séries e 3ª/4ª séries, para facilitar a flexibilidade do planejamento dos professores. Não há modificações significativas nas estruturas cognitivas, habilidades e interesse das crianças das séries, dentro de cada grupamento, que justifique uma separação rígida dos objetivos. Vale dizer que são adicionados novos elementos a cada série. Por essa razão, alguns conteúdos

se repetem dentro do mesmo bloco ou entre os dois blocos. Deve ser ressaltado que, de um bloco para outro ou de uma série para a outra, há diferença tanto na profundidade quanto na forma de abordagem, o que deve ser definido pelo professor em função da história de cada turma.

1ª e 2ª séries

“O que é isso? Como funciona? Como eu funciono?” Perguntas pertinentes ao repertório infantil normalmente são preenchidas por informações variadas, desde casa, chegando às informações regionais, criando um repertório de explicações que interpretam uma realidade. Baseado neste fato, é importante que esse repertório encontre lugar na sala de aula pois, além de constituir um importante fator no processo de aprendizagem, essas informações podem ser confrontadas, para em seguida serem ampliadas, transformadas e sistematizadas com a mediação do professor, que terá o papel de estimular o aluno a perguntar e a buscar respostas a questões científicas da Natureza, da tecnologia e da vida humana. A busca a essas questões permite a aprendizagem de conceitos e procedimentos científicos importantes.

As atividades devem ser organizadas de modo que os alunos alcancem, ao fim dos primeiros dois anos, as seguintes habilidades:

- Observar, registrar e comunicar diferenças e semelhanças entre ambientes distintos, destacando os elementos comuns;
- Relacionar as características e comportamento dos seres vivos com as condições do ambiente;
- Relacionar o dia e a noite à movimentação da Terra;
- Desenvolver atitudes e comportamentos de preservação corporal que sejam favoráveis à saúde e a higiene pessoal;
- Criar hábitos de cuidado com o próprio corpo e com os espaços que habita;
- Realizar experimentos simples;
- Organizar e registrar informações por meio de desenhos, listas e pequenos textos com a orientação do professor;
- Respeitar as diferenças de opinião e utilizar as informações obtidas no sentido de respaldar suas idéias;
- Comunicar de modo oral ou gráfico (escrito, desenhos e esquemas) suas suposições e descobertas.

3ª e 4ª séries

O aluno que cursou a primeira etapa já tem posse de um repertório mais complexo. Sob a orientação do professor pode desenvolver observações e registros mais detalhados, organizar informações de modo mais complexo e elaborado, ou seja, registros que contenham as etapas básicas como material utilizado, procedimento e resultados. Isto possibilita o trabalho com maior gama de informações, aumentando sua compreensão sobre o mundo e sobre a interação do homem com ele.

As atividades propostas devem objetivar o acréscimo das seguintes habilidades:

- Identificar as causas de poluição dos componentes não vivos do ambiente;
- Identificar as características dos ambientes que permitem ocupação humana, bem como as causas dessa ocupação;
- Compreender o corpo humano como um todo;
- Compreender o alimento como matéria-prima para o

- desenvolvimento e funcionamento do corpo;
- Relacionar a nutrição aos processos de transformação sofrida pelo alimento, sua absorção, transporte e eliminação de resíduos;
- Estabelecer relação entre asseio corporal e saúde;
- Relacionar a necessidade de higiene ambiental à saúde;
- Identificar as defesas naturais ou estimuladas (vacinas);
- Caracterizar os aparelhos reprodutores masculino e feminino;
- Reconhecer as mudanças corporais típicas da puberdade valorizando e respeitando as diferenças;
- Identificar as diferentes manifestações de energia e suas fontes;
- Reconhecer processos de transformação de energia;
- Identificar os processos de tratamento da água;
- Relacionar o tratamento de água à qualidade de vida;
- Reconhecer materiais recicláveis e caracterizar processos de tratamento e aproveitamento do lixo;
- Responsabilizar-se e cuidar do espaço que habita, incorporando hábitos que levam à manutenção da saúde;
- Investigar as características dos planetas;
- Relacionar as estações do ano ao movimento de translação;
- Reconhecer as constelações como resultado de aspectos culturais;
- Formular suposições;
- Buscar e coletar informações por meio de observação direta e indireta com orientação do professor;
- Interpretar informações, fazendo relações de causa e efeito;
- Executar experimentos;
- Elaborar registros dos experimentos seguindo sistemática de relatório (material, procedimento e resultado).

4.2.4. CONTEÚDOS E SUGESTÕES DE ATIVIDADES

	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE
AMBIENTE				
Fatores não vivos (Abióticos)				
Água		X		
Composição			X	
Ciclo da água	X			X
Utilização		X		
Tratamento da água			X	
Doenças veiculadas pela água		X		
Poluição				X
Água e vida	X			
UNIVERSO				
Dia e Noite	X			
Sistema solar			X	
Constelação			X	

	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE
Estações do ano			X	
AR				
Características	X			
Composição			X	
Utilização	X			
Poluição			X	
Doenças		X		
SOLO				
Características		X		
Composição		X		
Utilização			X	
Poluição			X	
SERES VIVOS				
Características	X			
CÉLULA				
Tipos			X	
ANIMAIS				
Vertebrados e invertebrados	X		X	
Revestimento	X			
Respiração			X	
Locomoção	X			
Digestão	X		X	
Reprodução			X	
VEGETAIS				
Anatomia	X	X		
Reprodução e desenvolvimento		X	X	
Fotossíntese			X	
Utilização	X			
BACTÉRIAS E PROTISTAS				
Características			X	
Possibilidades de doenças		X	X	
FATORES VIVOS				
Fluxo de energia			X	

	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE
Cadeia alimentar		X		
Teia alimentar		X		
O HOMEM				
Sentidos de percepção				
Visão	X			X
Audição	X			X
Olfato	X			X
Paladar	X			X
Tato	X			X
Funções vitais				X
Alimentos	X	X	X	X
Digestão				X
Circulação				X
Respiração				X
Excreção				X
Hábitos de Higiene	X	X	X	X
Prevenção de doenças	X	X	X	X
Funções de Coordenação				X
Aparelho reprodutor masculino e feminino				X
TRANSFORMAÇÃO DE MATERIAIS				
Mistura				X
Solução				X
Fenômeno físico e químico				X
Máquinas e equipamentos		X		
Circuitos elétricos				X
Magnetismo				X
Som				X
Calor				X

a) Sugestões de Atividades

“Uma escola ativa não é necessariamente uma escola de trabalhos manuais e que, se, em certos níveis, a atividade da criança implica uma manipulação de objetos e mesmo um certo número de tateios

materiais, por exemplo, na medida em que as noções lógico-matemáticas elementares são tiradas, não desses objetos, mas das ações do sujeito e de suas coordenações, noutros níveis a atividade mais autêntica de pesquisa pode manifestar-se no plano da reflexão, da abstração mais avançada e de manipulações mentais.”

(Piaget, 1969 in Proposta Pedagógica SESCiência)

É infinita a quantidade de atividades e de materiais que o professor pode e deve utilizar no seu trabalho. Uma borboleta que entra na sala de aula, ou é vista no caminho da escola pode (e deve) transformar-se em um ótimo recurso para propiciar muitas aprendizagens. O que indica a dificuldade de predeterminar a série ou o momento ideal de desenvolver as atividades/ conteúdos por faixa etária e, também, a necessidade de flexibilizar o planejamento.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE
• Simulação de tratamento da água.			X	
• Processos de filtração e cloração.			X	
• Montagem de brinquedos que utilizem o ar como forma de movimento.	X			
• Montagem de painéis que destaquem equipamentos/máquinas que utilizem o ar.				X
• Montagem de terrário.	X			
• Germinação de sementes em diferentes solos.		X	X	
• Construção da cadeia alimentar a partir de figuras de animais e vegetais.		X	X	
• Complementar atividade anterior com a ligação das diferentes cadeias montadas pelos alunos.			X	
• Observação de células vegetais da cebola.			X	
• Observação de gravuras ou animais “ <i>in vivo</i> ” destacando e registrando o revestimento, presença de estruturas locomotoras, alimentos, dentre outros.	X			
• Pode-se, no caso de animais aquáticos, fazer visita a uma peixaria.	X			
• Montagem de horta.				
• Montagem de seqüência de germinação durante nove dias. A cada dia, planta-se uma semente. Ao término, teremos toda a seqüência germinativa.	X	X		
• Montagem de herbário.			X	
• Fazer salada de frutas ou sopa utilizando raízes serve como gatilho para o estudo da anatomia dos vegetais.	X	X		
• Retirar pigmentos vegetais deixando folhas durante três dias imersas no álcool.		X		

SUGESTÕES DE ATIVIDADES	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE
•Pode-se fazer a cromatografia utilizando papel filtro e folhas que não apresentem coloração verde.		X	X	
•Realizar diferentes misturas tanto homogêneas, quanto heterogêneas (Ex.: água e álcool, água e tinta, água e óleo, água e areia).				X
•Montagem de máquinas simples como a alavanca usando régua e sementes.				X
•Montagem de sistema de roldanas.				X
•Montagem de circuitos elétricos em série e paralelo.				X
•Construção de instrumentos musicais usando sucatas.				X
•Testar propagação de calor em diferentes materiais, submetendo-os a fonte de calor.				X
•Construção de boneco sem rosto. A cada sentido estudado deve ser colocado o órgão correspondente.	X			
•Estudos com zonas corporais de maior sensibilidade a temperatura, aspereza, etc.	X			
•Montagem de mapa do paladar.	X			
•Relacionar o paladar e o olfato ingerindo alimentos com o nariz tapado.				X
•Montagem de estetoscópio utilizando funil e bexiga de ar.				X
•Aferição da pulsação e do ritmo respiratório antes e pós-esforço com posterior montagem de tabela.				X
•Classificação e tipificação da dentição, sendo direcionado para a conservação dos mesmos.		X	X	
•Construção de tabela de valores nutricionais, utilizando gravuras.		X	X	
•Queima de açúcar e sal para observar alimentos energéticos.			X	

b) Visitas

As visitas podem acontecer a mercados e lojas – peixaria, mercearia, lojas de artigos veterinários, loja de animais – até exposições específicas. Elas são sempre de grande valia, pois enriquecem o trabalho, possibilitando aprendizagens extraclasse que, quando associadas a um projeto ou prévio planejamento, são vivências muito significativas.

As escolas do SESC têm o privilégio de ter o SESCiência, com suas mostras temáticas de reconhecimento na área acadêmica e científica, e com proposições pedagógicas coerentes e adequadas a essa proposta.

4.2.5. RECURSOS MATERIAIS

a) O Canto Científico

Uma grande quantidade de materiais com a qual convivemos em nosso cotidiano permite a montagem e execução de experimentos de baixo custo, que reforçam o caráter lúdico do Ensino de Ciências. Conforme disse Albert Einstein:

“Não esqueça nunca que as Ciências são uma espécie de exploração e de divertimento.”

Abaixo, segue uma lista de materiais que podem compor um “Canto de Ciências”, permitindo a ilustração e a experimentação cotidiana dos conceitos trabalhados em sala de aula:

- Aquário
- Vidros com conta-gotas
- Lupas de mão
- Pinças
- Balança simples
- Água oxigenada 20 volumes
- Velas de 7 dias branca
- Rolhas de cortiça
- Algodão
- Gaze
- Fio de cobre
- Vidros vazios
- Garrafas de PET com tampa
- Tubos de ensaio
- Estantes de tubos de ensaio
- Canudos de sorvete
- Álcool
- Pregadores de madeira
- Barbantes
- Fita gomada
- Bexigas de festa
- Tesouras
- Filtro de papel
- Areia
- Sementes diversas
- Folhas
- E muitos outros objetos materiais *que sua observação notar e sua intuição mandar...*

b) O laboratório de ciências

Todos têm uma idéia do que seja um laboratório, mesmo que nunca tenham estado em um deles. Afinal de contas, o cinema e a TV 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.

Não se faz necessário uma grande área nem equipamento de última geração para organizar um laboratório. Muitas vezes, excelentes equipamentos são construídos utilizando-se materiais corriqueiros. Abaixo, apresentamos

uma lista de alguns equipamentos necessários a um *bom* laboratório. Mas, queremos ressaltar que, acima de tudo, vale a disponibilidade e a criatividade do professor.

Vidraria

3 provetas 50 ml
5 bastões de vidro
5 Bécquer 400 ml
5 Erlenmeyer de 500 ml
10 pipetas de 10 ml
10 pipetas de 5 ml
10 vidros de relógio tamanho de 12 cm
10 placas de petri no mesmo tamanho
5 varas de vidro de 3 mm (ou próximo a isso!).
2 conexões de vidro para balão de destilação
20 vidros com conta-gotas

Equipamentos

2 microscópios com objetivas de 10x, 40x e 100x.
5 lupas de mão
10 pinças
4 caixas de lâminas
4 caixas de lamínulas (2x2 ou próximo a isso)
1 balança simples

Reagentes

1 litro de ácido sulfúrico comercial
1 litro de ácido nítrico comercial
1 litro de ácido clorídrico comercial
1 litro de ácido acético
1 pote de soda cáustica (ou *Diabo Verde*, ou similar).
1 vidro de leite de magnésio
10 pacotes de lactopurga
10 pacotes de Sonrisal
1 caixa de pepsamar
5 bastões de nitrato de prata
1 pote de pó de cal
1 litro de formol
1 litro de hipoclorito de sódio
3 vidros de água oxigenada 20 volumes
1 vidro de amônia
1 pacote de sulfato de alumínio
250 g de enxofre
1 pacote de bicarbonato de sódio
Papel indicador de pH

Materiais diversos

4 tesouras (2 comuns e 2 cirúrgicas)
10 bisturis com cabo de plástico (número 4)
1 caixa de lâminas de bisturis
7 estantes para tubos de ensaio
1 caixa de etiquetas

1 caixa de lancetas para furar dedo
 1 tubo de cola de silicone
 3 bandejas plásticas branca
 1 pirex
 1 balde de 20 litros
 3 rolos de papel alumínio
 3 rolos de plástico filme
 7 velas de 7 dias branca
 20 rolhas de cortiça para tubo de ensaio
 2 pacotes de algodão
 2 pacotes de gaze
 Fio de cobre desencapado 2 metros
 Fio bipolar (de caixa de som) 3 metros
 Tubo de látex de 5 mm 3 metros

Alguns procedimentos básicos e normas exigidas para a montagem/manutenção de um laboratório:

- Recomenda-se, por normas de segurança, à lotação de um laboratório, um espaço mínimo de 3 m² por usuário, incluída aí a circulação;
- Deve haver sempre uma bancada dotada de pia e um ponto de água próximo;
- Se possível, pelo menos dois pontos de luz sobre a bancada;
- Bancadas de trabalho para, pelo menos 4 alunos com, no mínimo, 60 cm de lado;
- Armários com chave para armazenamento de vidrarias e reagentes;
- Um sistema de exaustão para a prevenção de liberação de gases;
- Um extintor localizado próximo à porta (exigência do corpo de bombeiros);
- A porta de acesso deve abrir para fora, de modo a permitir uma rápida evacuação do local em caso de acidente.

É recomendado um profissional para a manutenção do laboratório. Muitas vezes o preparo e o receio no manuseio de reagentes químicos é comum entre os professores do Ensino Fundamental. Ainda que alguns livros didáticos proponham experimentos e apresentem os procedimentos experimentais, requerem para o seu sucesso, um mínimo de domínio técnico no manuseio dos materiais. Além disso, requerem o preparo de reagentes e soluções que, se feitas de forma não correta, podem comprometer o resultado. Um outro ponto de bastante relevância, seria a estocagem, manuseio e conservação do material do laboratório que, por não ser comum exige o mínimo de cuidado.

4.3. CIÊNCIAS SOCIAIS

“Como é que posso com este mundo? A vida é ingrata no macio de si; mas transtraz a esperança mesmo do meio do fel do desespero. Ao que, este mundo é muito misturado...”
Guimarães Rosa

O homem, durante toda a sua existência, se fez pertencer a uma determinada sociedade e participar de diferentes grupos. Na busca pela sobrevivência, estabeleceu relações com a natureza, problematizando a sua existência individual e coletiva.

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 Sociais com as quais convivemos hoje, entre elas, principalmente, a História, a Geografia e a Sociologia.

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 idéias, hábitos e costumes, os modos de diversão e trabalho. 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. O historiador Henri Pirenne dizia que *“o historiador nada mais é além de um homem que se dá conta da mudança das coisas e que procura as razões desta mudança”*.

Todos nós fazemos história, mesmo quando não detemos o saber formal e teórico, e conhecê-la é uma forma de intervir na que já existe, provocando as mudanças necessárias.

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 séc. 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. A Geografia ajuda o cidadão a pensar o espaço, a começar pelo local em que vive, para participar das decisões e agir sobre ele.

A Sociologia teve como idéia original e inspiradora a possibilidade da análise da vida social em sua totalidade, de estar continuamente atenta ao sistema de relações sociais, que se ramifica no tempo e no espaço e dentro do qual se dará toda ação humana.

Aplicada a muitos campos, esta ciência tem ajudado a identificar e a propor soluções para os males da sociedade organizada, principalmente, quando as relações entre as pessoas estão falhando, ou seja, quando suas instituições acabam, suas leis são transgredidas, a transmissão dos valores de uma geração para a seguinte fracassa e as expectativas não se realizam.

Se focalizarmos os problemas do Brasil, desde a sua criação como país até hoje, notaremos uma infinidade de questões que precisam ser desveladas. Da destruição dos grupos indígenas até a sociedade industrial, consumista e pouco solidária que vivemos hoje, são várias as redes de situações que precisamos entender para intervir e mudar. A Sociologia, com o seu referencial teórico, contribui para esta leitura, possibilitando a formação de um cidadão crítico e reflexivo .

4.3.1. OBJETIVOS GERAIS

Ao chegar à escola, a criança traz consigo muitos conhecimentos que foram construídos através 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 através do trabalho. Ao se defrontar com um mundo tão grande, amplo e complexo, vai indagando e buscando explicações sobre os fenômenos sem dividir as áreas que lhes darão as respostas. Neste contexto, os conceitos e conteúdos de Ciências Sociais deverão ser trabalhados de modo integrado, considerando os seguintes objetivos:

- Fazer relações entre o presente e o passado;
- Reconhecer as diferenças culturais existentes entre o modo de vida de sua sociedade e de outros povos e comunidades;
- Reconhecer a importância da luta por uma maior democratização dos direitos políticos, avanços tecnológicos e melhores condições de vida;
- Entender a organização do espaço geográfico e o funcionamento da natureza em suas manifestações cotidianas;
- Caracterizar o papel das sociedades na construção e produção das paisagens;
- Estabelecer semelhanças e diferenças que existem entre o seu ambiente familiar, escolar e social;
- Avaliar a ação da sociedade nas questões sócio-ambientais locais e em espaços distantes;
- Comparar acontecimentos históricos no tempo e a importância que tiveram para sua atual vivência;
- Analisar criticamente acontecimentos políticos do passado e do presente que influenciam diretamente a sociedade em que estão inseridos;
- Saber utilizar documentos históricos, procedimentos de pesquisa e outras fontes de informação;
- Conhecer a linguagem cartográfica para obter informações e representar a especialidade dos fenômenos geográficos;
- Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e um elemento de fortalecimento da democracia.

4.3.2. CONCEITOS E ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A História, a Geografia, a Sociologia e outras Ciências Sociais deverão ser apresentadas juntas, através de seus conceitos principais. Observe o quadro:

CIÊNCIAS SOCIAIS - CONCEITOS PRINCIPAIS
Tempo, Sociedade, Cultura, Trabalho, Poder, Espaço, Natureza, Produção, Transformação

O trabalho com esses conceitos deverá ser feito “a partir das vivências e experiências concretas da criança, aliando-se o vivido ao conceitual e a vida cotidiana à vida escolar”. É fundamental que se compreenda que a criança, em relação a esses conceitos, 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 ela 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.

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 ajudará muito nesse processo.

Dois outros conceitos que contribuem para esse trabalho reflexivo são: Cultura e Poder.

Entende-se por cultura a soma 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 Hannah Arendt: *“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.

Quanto ao conceito de 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 posicionamento 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.

Uma outra questão relativa ao conceito de espaço é o que diz respeito à sua organização. Todo espaço é organizado de acordo com uma ou várias funções. A análise do espaço construído e organizado por grupos sociais e sociedades em diferentes tempos sociais, também é iniciada pela escola, para a criança começar a ver além daquilo que ela vê física e concretamente. 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, realiza-se através da leitura de plantas, traçado de trajetos, do desenho e leitura de mapas.

Os conceitos de natureza e transformação serão construídos através da identificação das condições ambientais da localidade e o reconhecimento das conseqüências 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.

O trabalho e produção são 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 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 nas primeiras séries 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 nos engenhos coloniais, nas áreas de mineração, nas fazendas de café e nas fábricas de ontem e hoje.

Por fim, 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 através 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 que a criança participa permite que ela vá percebendo, aos poucos, a pluralidade de interesses e como há, inclusive, relações contraditórias. A consciência de pertencer a um grupo e de individualizar-se através dele é uma característica essencialmente humana. Assim, viver em grupo, para uma criança, significa a sua própria socialização, a sua entrada no mundo.

O amadurecimento, pela assimilação de hábitos, valores e costumes mais simples é sinônimo também de assimilação das 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.

a) Avaliação

A ação de avaliar as aprendizagens ocorridas em Ciências Sociais, como em qualquer outra área, deve ter uma perspectiva de continuidade. A avaliação deve ser planejada, levando-se em conta que os conhecimentos serão recontextualizados e utilizados em estudos posteriores. Para tal, alguns critérios precisam ser estabelecidos. São eles:

- Reconhecer algumas das manifestações da relação sociedade e natureza presentes na sua vida cotidiana e na paisagem local;
- Reconhecer e localizar as características sociais e naturais da paisagem local e compará-las com as de outras paisagens;
- Explicar alguns processos de interação existentes entre as características sociais e naturais das paisagens;
- Observar, descrever, explicar, comparar e representar as paisagens;
- Ler, interpretar e representar o espaço, utilizando procedimentos convencionais da linguagem cartográfica;
- Reconhecer o papel das tecnologias da informação, da comunicação e dos transportes na configuração das paisagens e na estruturação da vida em sociedade;
- Estabelecer algumas relações entre as ações da sociedade e suas conseqüências para o ambiente;
- Reconhecer algumas semelhanças e diferenças no modo de vida dos indivíduos e dos grupos sociais que pertencem ao seu próprio tempo e ao seu espaço;
- Caracterizar semelhanças e diferenças que a sua localidade estabelece com outras coletividades de outros tempos e outros espaços, nos seus aspectos sociais, econômicos, políticos, administrativos e culturais;
- Identificar a presença de alguns elementos do passado no presente, projetando a sua realidade numa dimensão histórica, identificando a participação de diferentes sujeitos, obras e acontecimentos, de outros tempos, na dinâmica da vida atual;
- Reconhecer alguns laços de identidade e/ou diferenças entre indivíduos, os grupos e as classes, numa dimensão de tempo de longa duração (tempo histórico);
- Reconhecer algumas semelhanças, diferenças, mudanças e permanências no modo de vida de algumas populações, de outras épocas e lugares.

Entendendo que esses critérios perpassam as quatro séries, é recomendável que o professor utilize o registro como uma prática constante de seu trabalho. Registrar para si próprio como cada aluno vem se mostrando

com relação aos conteúdos ligados a esta área, será uma forma de auxiliá-lo a encaminhar suas ações futuras. O que foi entendido? O que precisa ser revisto? O que pode ser desdobrado em outros assuntos? Que tema motivou-os a fazer novas descobertas? Quais são as maiores dificuldades de determinadas crianças?

Propomos também, que o professor reflita sobre os objetivos principais das Ciências Sociais e tenha conhecimento das etapas de desenvolvimento de seus alunos, a fim de que adote uma prática avaliativa dentro de uma prática educacional libertadora, onde o papel de investigar, discutir, problematizar, questionar e dialogar seja instrumento para compreender o educando e assim exercer o seu papel de professor mediador.

“Na ação de avaliar pensa-se o passado e o presente para poder construir o futuro. Nesta concepção de educação, portanto a avaliação é vivida como processo permanente de reflexão cotidiana.”

(Madalena Freire)

4.3.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1ª Série

- 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 – através da localização das pessoas, objetos e deslocamentos;
- Caracterizar o tempo do grupo ordenando as atividades do dia-a-dia;
- Comparar aspectos de épocas diferentes da escola e da família;
- Caracterizar as relações sociais que se estabelecem entre os membros dos grupos a que o aluno pertence e em grupos de culturas diferentes.

2ª Série:

- Caracterizar a divisão de trabalho em diferentes grupos sociais;
- Caracterizar as profissões, produtos e serviços em tempo recente e remoto, identificando as razões das modificações;
- Identificar a matéria prima, os instrumentos utilizados e o processo de produção dos produtos utilizados em nosso dia-a-dia;
- Relacionar a quantidade de produtos utilizados no dia-a-dia com a devastação da natureza;
- Caracterizar social, geográfica e historicamente os arredores da escola.

3ª Série:

- Agrupar os elementos visíveis da paisagem do município em que vive;
- Analisar os problemas sociais e ambientais em sua localidade, discutindo soluções;
- Localizar espaços, acontecimentos, épocas e períodos da história de seu município;
- Identificar a população do município estudado a partir das atividades econômicas, necessidades e formas de organização;
- Caracterizar o sistema de administração municipal.

4ª Série:

- Caracterizar a divisão de trabalho no estado em que vive;
- Relacionar a organização regional do trabalho do estado com o tipo de sociedade que nele habita e/ou habitou;

- Localizar acontecimentos, épocas e períodos da história do estado em que vive;
- Identificar as modificações introduzidas pelo homem no espaço físico do estado;
- Caracterizar as diferentes sociedades que vivem e viveram nesse espaço.

4.3.4. CONTEÚDOS E SUGESTÕES DE ATIVIDADES

CONTEÚDOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS - ENSINO FUNDAMENTAL

CONTEÚDOS	1ºs.	2ºs.	3ºs.	4ºs.
A CRIANÇA (EU)	X	X	X	X
• Auto-retrato, preferências e brincadeiras, traços e regras pessoais.				
O COLEGA (ELE)	X	X	X	X
• Retrato do outro, preferências e brincadeiras, traços pessoais, semelhanças e diferenças, regras.				
A TURMA (NÓS)	X	X	X	X
• Nossas preferências e brincadeiras, nossas regras de funcionamento, nosso símbolo e outras representações.				
O ESPAÇO DA SALA DE AULA	X	X	X	X
• O espaço organizado pelo aluno, o colega e a turma. • Os lugares freqüentados pelo grupo. • A posição de objetos e alunos (frente/atrás; em cima/embaixo; dimensões-altura/comprimento/largura; reorganização do espaço pelo grupo).				
O TEMPO DO ALUNO, DO COLEGA E DA TURMA	X	X	X	X
• Seqüência do dia-a-dia, ações simultâneas, comuns e não comuns. • Acontecimentos importantes com aniversários e outras comemorações, fatos do ano que passou e do que estão vivendo. • Principais acontecimentos na percepção das crianças. • Calendário: Dias da semana, meses e anos em nossas vidas.				
OS GRUPOS DA ESCOLA	X	X	X	X
• Principais elementos: alunos, professores, inspetores, direção, administração e outros. • Função dos grupos e pessoas da escola e a relação entre eles. • Normas e regras da escola no passado e no presente. • A contribuição de cada um para o funcionamento do todo.				
O ESPAÇO DA ESCOLA	X	X	X	X
• O espaço interno da escola e a sua função. • Posição dos lugares na escola. • Os espaços escolares: pontos comuns e semelhantes. • As referências da escola: posições – direita/esquerda, interior/exterior, vizinhança/separação. • O espaço externo da escola: ligação da escola com outros lugares.				

CONTEÚDOS	1ºs.	2ºs.	3ºs.	4ºs.
O TEMPO NO ESPAÇO ESCOLAR	X	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> • A semana, os meses, o ano, o bimestre e o semestre no cotidiano escolar. • A simultaneidade do tempo na escola e de outros lugares. • A história da escola – no presente e no passado próximo. 				
A FAMÍLIA	X	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> • A pequena e grande família. • Os diferentes tipos de família. • As relações de parentesco. • Papel/função dos elementos da família. • Normas e regras familiares. • Toda criança tem o direito a ter um lar. 				
O ESPAÇO FAMILIAR	X	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> • A percepção do espaço da casa, interno e externo. • A organização, a divisão de funções do espaço. • O espaço de relação da família - subsistência/trabalho/escola/lazer. 				
O TEMPO NA FAMÍLIA	X	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> • O dia-a-dia familiar. • A ordem de nascimento na família. • Acontecimentos significativos da época dos pais. <p>O diferentes tempos dos pais e filhos – acontecimentos, moda, costumes, músicas, brincadeiras.</p>				
AS PROFISSÕES E OCUPAÇÕES		X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> • Atividades e tarefas. • Locais de trabalho. • Instrumentos e máquinas de trabalho. • Remuneração e salário. • Relações patrão/empregado. • Relações de poder. • Regras no trabalho. 				
A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DA PRODUÇÃO, AS ETAPAS DA PRODUÇÃO E O PRODUTO		X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos da organização do espaço – divisão funcional. • Etapas da produção – divisão de tarefas. • Características do produto. • Finalidade da produção. 				
AS PROFISSÕES, PRODUTOS E SERVIÇOS ONTEM E HOJE		X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> • Características, semelhanças e diferenças. • Razões da modificações. 				
ATIVIDADES PRODUTIVAS EM GRUPOS DE CULTURA DIFERENTES		X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> • Atividades e tarefas. • Tipos de produção. • Locais de trabalho. • Ferramentas e instrumentos. • Relações de poder. 				

CONTEÚDOS	1ºs.	2ºs.	3ºs.	4ºs.
PRODUTOS NECESSÁRIOS AO ATENDIMENTO DAS NECESSIDADES BÁSICAS DO HOMEM. <ul style="list-style-type: none"> • Identificação dessas necessidades básicas. • Diferentes classificações. • Propaganda: ontem e hoje. • Etapas por que passam os produtos: da matéria-prima até às nossas casas. • Pessoas envolvidas na produção. • Consumo: necessário x imposto. 		X	X	X
A MÁQUINA E SUA IMPORTÂNCIA NA VIDA DO HOMEM <ul style="list-style-type: none"> • As máquinas no uso diário. • A máquina e sua relação com o homem. • As máquinas ontem e as razões das modificações. 		X	X	X
AS ATIVIDADES PRODUTIVAS NO BAIRRO DA ESCOLA <ul style="list-style-type: none"> • A organização espacial do bairro. • Caracterização física e sócio-econômica. • O tipo de uso do solo - comercial/residencial/agrícola/extrativo. • Serviços. • Referências dos arredores. • Posição do sol na escola e direções das referências. • O espaço de relação – os arredores da escola, outros lugares, semelhanças e diferenças. 		X	X	X
O BAIRRO DA ESCOLA, EM OUTROS TEMPOS <ul style="list-style-type: none"> • A história do bairro. • Permanências e mudanças do passado no bairro. 		X	X	X
O BAIRRO DA ESCOLA, SEUS PROBLEMAS E NECESSIDADES <ul style="list-style-type: none"> • Levantamento dos problemas e discussão de soluções. • Competências para resolvê-los. 		X	X	X
OS BAIRROS PRÓXIMOS À ESCOLA E OUTROS CONHECIDOS <ul style="list-style-type: none"> • Principais referências. • Semelhanças e diferenças entre eles. • Interdependência e vizinhança. • Relações entre eles. • Vias de circulação principais. • Principais problemas e soluções. 			X	X
O MUNICÍPIO QUE A CRIANÇA VIVE ATRAVÉS DOS MAPAS <ul style="list-style-type: none"> • Representação dos bairros, distritos, regiões e vias de circulação. • Localização e caracterização das áreas urbanas e rurais. 			X	X
OS ELEMENTOS NATURAIS VISÍVEIS NO MUNICÍPIO E AS MODIFICAÇÕES FEITAS PELO HOMEM <ul style="list-style-type: none"> • O relevo – áreas altas, baixas, planas e elevações. • As águas – rios, lagos, mar, lagoas, canais e baías. • A vegetação – natural e introduzida. • O clima – temperatura, chuvas, vento e umidade. • As modificações feitas pelo homem nesse espaço – razões. 			X	X

CONTEÚDOS	1ºs.	2ºs.	3ºs.	4ºs.
<p>O MUNICÍPIO EM DIFERENTES ÉPOCAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Noção de época, século. • As etapas de ocupação – semelhanças e diferenças, permanências e mudanças. • A convivência entre eles. • O cotidiano dessas populações. • A produção nesse espaço (extração do pau-brasil, plantação de cana de açúcar, café e/ou indústria). • As transformações do espaço do Município através do tempo. • O poder nessas diferentes épocas. 			X	X
<p>AS PESSOAS QUE VIVEM NO MUNICÍPIO HOJE</p> <ul style="list-style-type: none"> • População total e distribuição. • Condições de vida por áreas. • Necessidades desta população – abastecimento, água, esgoto, luz, transportes – identificação das condições. • A cidadania – direitos e deveres. • Atividades produtivas – comércio, indústria, serviços - e localização. • Formas de poder – papel do executivo, legislativo, judiciário e sociedade civil. 			X	X
<p>O ALUNO E O ESPAÇO</p> <ul style="list-style-type: none"> • O espaço cotidiano – de locomoção e de informação. • Inclusão dos espaços: cidade, município, estado, país e continente. 				X
<p>A POSIÇÃO DOS OBJETOS NO ESPAÇO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Direções cardeais e colaterais. • Coordenadas geográficas. 				X
<p>LOCALIZAÇÃO DOS LUGARES NOS MAPAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • No estado, no Brasil e no mundo. 				X
<p>MUDANÇAS E TRANSFORMAÇÕES NO ESPAÇO DO ESTADO ATRAVÉS DO TEMPO.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mudanças no espaço cotidiano. • A natureza do estado – relevo, clima, vegetação e hidrografia. • As transformações ocasionadas na natureza pela própria natureza e pelo homem. • Causas e conseqüências destas modificações. 				X
<p>O ALUNO E O TEMPO</p> <ul style="list-style-type: none"> • O tempo no cotidiano. • Fontes históricas. • Quantificação do tempo. • Tempo histórico e social. 				X
<p>AS DIFERENTES SOCIEDADES QUE HABITARAM O ESTADO EM QUE A CRIANÇA VIVE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os indígenas – a história do Brasil e suas versões. • A sociedade do açúcar – a casa grande e a senzala. • Composição e funções de seus componentes. • A agro indústria açucareira e a ocupação do território. • A sociedade mineradora – núcleos urbanos – formas de extração – uso do espaço. 				X

CONTEÚDOS	1ºs.	2ºs.	3ºs.	4ºs.
<ul style="list-style-type: none"> - Cotidiano, estratificação dessa sociedade e destino da produção. • A sociedade do café – os barões de café <ul style="list-style-type: none"> - As primeiras plantações. - Os barões de café, sua família, os escravos e os imigrantes. - O cotidiano da sociedade do café: a fazenda e a corte. • A sociedade urbano-industrial <ul style="list-style-type: none"> - As primeiras fábricas – localização e tipos. - O trabalho industrial – as manufaturas e as indústrias. - A composição da sociedade – empresários, classe média, trabalhadores urbanos e rurais. - A população atual – quantidade, distribuição, condições de vida. <p>OBS.: O professor deverá dar destaque às sociedades identificadas e/ou outras que historicamente tiveram participação mais intensa no estado estudado.</p>				
<p>AS ATIVIDADES ECONÔMICAS DO ESTADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comércio e serviços. • Atividade industrial. • Agricultura. • Extrativismo – mineral, animal e vegetal. 				X
<p>A ORGANIZAÇÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA DO ESTADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os três poderes. 				X
<p>MANIFESTAÇÕES CULTURAIS DO ESTADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Campo e cidade. 				X

a) Sugestões de Atividades

1ª Série:

A Criança (eu)

Atividades:

- » Desenhar como a criança se vê: auto-retrato, desenho de como a criança gostaria de ser, pequenas “auto-entrevistas” das coisas que ela gosta de fazer, de brincar, de comer, dos amigos etc.
- » Pedir autodescrição de seus traços físicos: cor dos olhos, altura, peso, cor dos cabelos etc.
- » Relatar seu cotidiano.

Objetivos destas atividades: identificar o eu através da expressão oral, gestual e gráfica. Perceber a si mesmo através de suas vivências e experiências.

O Colega (ele)

Atividades:

- » Escolher um colega de sala e desenhá-lo. Entrevistar o colega quanto às suas preferências: o que gosta de fazer, de brincar, de comer, semelhanças e diferenças que existem entre os dois. Perguntar sobre o seu cotidiano. Através de brincadeiras de

adivinhações, perceber no outro seus traços, como a textura do cabelo e da forma do rosto com um todo.

Objetivos destas atividades: identificar o outro através de seus caracteres físicos, preferências e brincadeiras. Perceber as semelhanças e diferenças entre ele e o outro.

A Turma (nós)

Atividades:

- » Coletivamente, construir trabalhos que expressem as principais características da turma ou seja traçar um perfil da turma: Desenhos da turma.
- » Elaborar gráficos de altura, peso e idades.
- » Construir as regras da turma e um quadro de funções de cada um para a limpeza da sala.
- » Levantar quais as brincadeiras preferidas da turma.

Objetivos destas atividades: identificar as características do grupo. Caracterizar as regras de convivência comuns aos membros do grupo.

O Espaço da sala de aula

Atividades:

- » Fazer desenho espontâneo da sala;
- » Medir a sala a partir de medidas não padronizadas.
- » Representar a sala a partir de uma maquete;
- » Fazer desenho da posição do aluno na sala de aula;
- » Fazer desenho da posição do outro;
- » Utilizar as noções de frente, trás, lado direito e esquerdo, longe e perto para determinar a posição de pessoas e objetos;
- » Levantar a posição dos móveis na sala e demais objetos. Propor possíveis mudanças na organização da sala de aula e constatação do que foi modificado.

Objetivos destas atividades: caracterizar o espaço da sala através da localização dos alunos, objetos e deslocamentos. Utilizar diferentes unidades de medidas para perceber o espaço ocupado pela turma. Relacionar a forma de organização do espaço com a sua função.

O Tempo do aluno, do colega e da turma

Atividades:

- » Aproveitar acontecimentos, como por exemplo passeios, para construir uma linha do tempo, colocando em ordem o que aconteceu primeiro, em segundo etc.
- » Fazer calendário de atividades fixas dos alunos (semanal), como por exemplo, o dia de ir à biblioteca, o dia de ter aula de música, educação física e etc.
- » Comparar as linhas de tempo dos alunos feitas num final de semana. O que foi igual? O que foi diferente?
- » Escrever a história da turma: através de fotos, ou desenhos, organizar uma linha do tempo.
- » Registrar ações simultâneas realizadas pelo grupo e no grupo.
- » Agrupar os aniversários por mês.

Objetivos destas atividades: caracterizar os tempos da turma. Ordenar os acontecimentos ligados à criança ou percebidos por ela. Identificar os diferentes tempos na escola. Ordenar acontecimentos.

Os Grupos da escola

Atividades:

- » Levantar as pessoas que trabalham na escola como um todo: professores, coordenadores, diretores, funcionários, secretárias etc.
- » Organizar perguntas para entrevistar o trabalhador escolhido pela criança.
- » Fazer desenho dos trabalhadores da escola.
- » Montar um painel que mostre as atividades e tarefas dos trabalhadores da escola.
- » Conhecer as regras da escola. Entrevistar alunos antigos para descobrir se essas regras vieram se modificando ao longo dos tempos ou se permaneceram iguais.
- » Pesquisar: quem trabalhava na escola antigamente? Entrevistar um antigo funcionário que possa falar a esse respeito.

Objetivos destas atividades: caracterizar a divisão de trabalho na escola. Identificar as funções dos trabalhadores da escola, estabelecendo relações. Caracterizar os tipos de normas e regras da escola no passado e no presente.

O Espaço da Escola

Atividades:

- » Passear pela escola, identificando as dependências e sua utilização.
- » Fazer desenho espontâneo de trajetos realizados no interior da escola.
- » Elaborar maquete das diversas partes da escola.
- » Fazer levantamento dos locais e lugares de onde vêm as pessoas que trabalham e estudam na escola.
- » Montar um mural com os lugares ligados ao espaço escolar.

Objetivos destas atividades: caracterizar os espaços escolares identificando as suas funções. Situar os lugares comparando-os. Identificar as principais referências próximas à escola.

O Tempo no Espaço Escolar

Atividades:

- » Elaborar uma linha do tempo com os principais acontecimentos ocorridos na escola, na semana e no mês;
- » Trabalhar com o calendário discutindo o significado de bimestre, trimestre e semestre;
- » Levantar os acontecimentos que ocorrem num mesmo espaço, num mesmo tempo, e num mesmo tempo em espaços diferentes.

Objetivos destas atividades: caracterizar os tempos da escola e na escola. Agrupar períodos construindo as noções de bimestre, trimestre e semestre. Trabalhar com a noção de simultaneidade.

Família

Atividades:

- » Fazer caracterização das famílias: desenho e nomeação dos membros.
- » Montar quadro com a identificação dos parentes: avós, tios, primos.
- » Elaborar trabalhos com a identificação das relações convencionais de família: e avó de, e neto de, e primo de, etc.
- » Pesquisar outras relações familiares não convencionais.

- » Através de entrevistas, caracterizar as funções e os papéis dos elementos de sua família.

Objetivos destas atividades: caracterizar os grupos familiares identificando os seus membros. Relacionar o papel e função de seus membros com as normas e regras familiares.

O Espaço Familiar

Atividades:

- » Desenhar e fazer a maquete da casa (espaço interno e externo).
- » Descrever a casa onde mora e a função dos espaços da casa.
- » Fazer desenho de pontos de referência próximos à casa.
- » Localizar sua casa: nome da rua, do bairro, um ponto de referência, etc. Levantamento dos locais de relação da família.

Objetivos destas atividades: identificar o espaço familiar, caracterizando a área interna e externa da casa. Delimitar as funções dos espaços da casa. Localizar a casa em relação às principais referências.

O Tempo da Família

Atividades:

- » Colocar as idades dos membros da família em ordem cronológica.
- » Calcular as durações através das diferenças entre as idades dos membros da família.
- » Montar a linha do tempo dos principais acontecimentos familiares.
- » Pesquisar sobre o tempo dos avós: moda, hábitos e costumes, músicas, atores, cantores, etc.

Objetivos destas atividades: caracterizar os tempos dos grupos familiares. Estabelecer relações entre a ordem dos nascimentos e a duração. Ordenar acontecimentos vividos ou presenciados pelos grupos familiares. Comparar aspectos de diferentes épocas.

2ª Série

As profissões e ocupações

Atividades:

- » Entrevistar os pais sobre o trabalho remunerado que realizam: suas atividades e tarefas, instrumentos utilizados, locais de trabalho.
- » Fazer um gráfico com as profissões dos pais da turma.
- » Fazer pesquisa direcionada para identificar as profissões em três grupos:
 - Indústria
 - Comércio
 - Prestação de Serviço.

Objetivos destas atividades: identificar as profissões, tarefas, instrumentos e máquinas. Identificar as regras no trabalho.

A organização do espaço da produção, suas etapas e o produto

Atividades:

- » Pesquisar e registrar em cartolinas as etapas de produção de um determinado produto.
- » Visitar um estabelecimento comercial ou uma fábrica com roteiro de observação e entrevista a ser feita com um trabalhador do ramo.

Objetivos destas atividades: caracterizar a divisão funcional do espaço

de produção. Ordenar as etapas de produção com as divisões de tarefas. Identificar a finalidade da produção.

As profissões, produtos e serviços de hoje e ontem

Atividades:

- » Entrevistar pessoas mais velhas sobre como eram as profissões, os produtos e os serviços de ontem (passado recente).
- » Comparar gravuras de profissões de um passado remoto e hoje.
- » Pesquisar produtos que já não existem mais e comparar com os que existem atualmente.

Objetivos destas atividades: *caracterizar as profissões e serviços de um passado recente e remoto, identificando as razões das modificações.*

Atividades produtivas em grupos de cultura diferentes

Atividades:

- » Pesquisar as profissões em outras culturas, leituras de textos ou análise de filmes sobre os grupos indígenas, esquimós, africanos, etc.

Objetivos destas atividades: *construir a noção de que o trabalho, tarefas, instrumentos e regras variam de uma cultura para outra.*

Outros produtos necessários para o atendimento das necessidades básicas do homem

Atividades:

- » Pesquisar rótulos – criação de diferentes critérios de classificação dos produtos.
- » Estudar e analisar as propagandas;
- » Construir um produto de sucata e vendê-lo através de um programa de “tv” que será também inventado na sala.
- » Entrevistar os avós sobre os produtos de antigamente. Como eram, como chegavam às nossas casas, como era feita a propaganda;
- » Fazer uma linha do tempo das diversas etapas da produção até nossas casas.

Objetivos destas atividades: *identificar através da classificação e identificação das características, os produtos necessários ao atendimento das necessidades básicas do homem. Refletir criticamente sobre a propaganda e o conseqüente acesso ao consumo.*

A máquina e sua importância hoje na vida do homem

Atividades:

- » Pesquisar as máquinas que fazem parte do nosso cotidiano.
- » Escolher uma para desenhar e escrever sobre ela: forma, cor, espaço interno, externo, etapas de trabalho, contribuição para o homem, participação do homem em seu uso.
- » Criar uma máquina e explicitar oralmente para que serve, como funciona, etc. Fazer relação das máquinas usadas em nosso cotidiano com as que foram vistas na fábrica.

Objetivos destas atividades: *analisar criticamente o papel da máquina na vida do homem. Perceber o processo de evolução da máquina através dos tempos e as razões das modificações.*

As atividades produtivas no bairro da escola

Atividades:

- » Trabalho de campo: ir a uma área do bairro que permita uma visão ampla do espaço, para observar os seguintes itens: lojas comerciais, escolas, igrejas, paradas do ônibus ou trem, áreas antigas, casas, áreas verdes, áreas do plantação, etc.
- » Composição de um relatório conjunto da turma sobre o que foi observado. Construção de uma maquete do bairro, em que os elementos observados durante o trabalho de campo sejam representados.

Objetivos destas atividades: identificar o uso do solo do bairro onde se localiza a escola. Caracterizar as principais referências dos arredores da escola. Representar graficamente o uso do solo do bairro.

O bairro da escola em outros tempos

Atividades:

- » Estudar as décadas passadas através de acontecimentos significativos dos pais e avós.
- » Entrevistar um morador antigo que conte à turma como era o bairro antigamente.
- » Levantar o que permaneceu e o que mudou, as razões da mudança e a quem beneficiou.

Objetivos destas atividades: identificar as diferentes épocas do bairro da escola. Caracterizar as permanências e mudanças.

O bairro da escola, seus problemas e necessidades

Atividades:

- » Levantar os problemas do bairro a partir da entrevista com o chefe da Associação de Moradores (ou outra entidade local). Discutir soluções.
- » Criação de campanhas.

Objetivos destas atividades: levantamento dos principais problemas do bairro. Identificação das competências para resolvê-los.

3ª Série

Os bairros próximos à escola e outros conhecidos

Atividades:

- » Analisar mapas e plantas do bairro e circunvizinhanças.
- » Levantar os bairros conhecidos pela turma identificando as suas características, proximidades entre eles, semelhanças e diferenças.

Objetivos destas atividades: diferenciar os espaços, identificando lugares e áreas conhecidas. Agrupar os espaços em ordem de grandeza de dimensões.

O Município que a criança vive através dos mapas

Atividades:

- » Utilizar a mapa político do Município.
- » Criar jogos com os elementos do mapa.
- » Construir uma rosa dos ventos e trabalhar as direções cardeais e colaterais no mapa.

Objetivos destas atividades: identificar os bairros do Município. Ler e interpretar plantas e mapas.

Os elementos naturais visíveis ao Município e as modificações feitas pelo homem

Atividades:

- » Fazer uma excursão a partir de um roteiro que permita observar as diferentes áreas físicas do município.
- » Construir textos coletivos sobre as observações.
- » Maquete dos aspectos físicos do município.

Objetivos destas atividades: analisar os elementos visíveis da paisagem do município. Agrupar os elementos vistos segundo um ou mais critérios. Criar símbolos para os elementos da paisagem.

O Município em diferentes épocas

Atividades:

- » Pedir aos alunos que tragam dados da década em que nasceram e dos pais: moda, brincadeiras, programas de TV, rádio, televisão, jornais.
- » Criar um quadro comparativo das duas décadas.
- » Fazer uma linha de tempo dos principais fatos da vida deles, da professora e da história do Brasil.
- » Pesquisar sobre a vida do indígena na época do descobrimento e hoje. Trabalhar com gravuras de época sobre a cidade de ontem e de hoje.

Objetivos destas atividades: caracterizar as diferentes épocas da expansão da cidade. Analisar o cotidiano da cidade nos séculos de sua história.

População total e distribuição

Atividades:

- » Analisar gráficos e mapas sobre a população do município.
- » Interpretar mapas históricos sobre a produção econômica do município.
- » Visita à Câmara Municipal.

Objetivos destas atividades: identificar a população do município, suas necessidades, problemas e atividades econômicas. Identificar o sistema de administração municipal.

4ª Série

O Aluno e o Espaço

Atividades:

- » Levantar e mapear o espaço de locomoção do aluno.
- » Usar mapas, localizando por inclusão a cidade, o município, o estado, o país e o continente.
- » Levantar os lugares das informações dos noticiários de jornal.

Objetivos destas atividades: classificar os lugares conhecidos. Utilizar as relações espaciais na localização dos lugares.

Posição dos objetos no espaço

Atividades:

- » Ler textos e atividades sobre orientação.

- » Observar o uso da bússola e rosa dos ventos.
- » Trabalhar as coordenadas geográficas a partir da sala de aula.
- » Jogar batalha naval.

Objetivos destas atividades: desenvolver a noção de localização. Utilizar corretamente os instrumentos de localização.

Localização dos lugares nos mapas

Atividades:

- » Trabalhar com os mapas do Brasil, do estado, do município e planta do bairro.
- » Responder a desafios sobre questões de localização de cidades nos mapas, utilizando pontos cardeais e colaterais.
- » Levantar o local de nascimento de várias pessoas da escola. Construir um gráfico.

Objetivos destas atividades: utilizar os mapas para localizar estados, bairros e ruas. Relacionar a quantidade de pessoas da escola que nasceram fora do estado ou município como mostras da grande migração interna em nosso país.

Mudanças e transformações no espaço do estado através do Tempo

Atividades:

- » Ler análises de textos sobre as modificações no espaço do estado.
- » Fazer uma maquete do relevo do estado identificando os principais elementos físicos.

Objetivos destas atividades: identificar as modificações introduzidas pelo homem nos espaços geográficos. Caracterizar as razões das mudanças introduzidas nos espaços geográficos.

O Aluno e o Tempo

Atividades:

- » Trazer para a sala de aula objetos antigos.
- » Construir linhas de tempo sobre fatos do século em que o aluno vive.
- » Fazer um álbum da vida composto de vários tipos de fontes de informação. Compor um jornal de época.

Objetivos destas atividades: identificar as fontes históricas como elementos importantes para caracterizar o tempo. Caracterizar o século em curso em seus principais acontecimentos.

As diferentes sociedades que habitaram o estado em que a criança vive

Atividades:

- » Ler textos com as duas versões do Descobrimento.
- » Ler livros paradidáticos sobre a carta de Caminha.
- » Analisar gravuras sobre o estado em outras épocas.
- » Comparar os mapas do estado em diferentes épocas.
- » Ler textos do cotidiano da população em diferentes épocas.
- » Fazer linhas de tempo sobre a produção do estado em diferentes épocas.

Objetivos destas atividade: caracterizar a ocupação do estado em diferentes épocas. Comparar as atividades econômicas ontem e hoje. Reconstituir o cotidiano da sociedade em diferentes épocas.

As atividades econômicas do estado

Atividades:

- » Pesquisar rótulos dos produtos industrializados para descobrir a origem da produção.
- » Utilizar o mapa do Brasil para traçar o percurso do produto até chegar ao estado.
- » Levantar os setores de comércio e serviços da região onde vive.
- » Dividir o mapa do estado em regiões de produção (setor primário, secundário e terciário).

Objetivos destas atividades: caracterizar a produção do estado. Identificar as áreas de produto do estado. Identificar as relações de compra e venda entre seu estado e o restante do país.

A organização político-administrativa do estado

Atividades:

- » Esquematizar a organização administrativa do estado.
- » Trabalhar com jornais para descobrir as ações político-administrativas do governo estadual.
- » Fazer uma pesquisa com as pessoas da escola sobre o desempenho de seus representantes na política estadual.

Objetivos destas atividades: identificar a organização político-administrativa do Estado. Caracterizar a necessidade de formar grupos de pressão junto aos políticos na defesa dos interesses da população.

Manifestações culturais do estado

Atividades:

- » Ler textos e ouvir músicas sobre o folclore do estado.
- » Criar festas na escola que resgatem a cultura regional.
- » Localizar no mapa as áreas culturais do estado.

Objetivos destas atividades: caracterizar as manifestações culturais do estado. Relacionar as manifestações culturais com o processo histórico do estado.

4.3.5. RECURSOS MATERIAIS

- **Mapas e plantas:** mundo (planisfério político), Brasil (físico e político), estado (físico e político), município (físico e político) e a planta do bairro ou distrito da escola.
- **Livros:** paradidáticos e de literatura infantil (o professor deverá consultar os catálogos das editoras e escolher aqueles que atendam aos assuntos estudados); enciclopédias; livros didáticos de História e Geografia; livros de escritores regionais.
- **Jogos educativos:** todos os que atendam à construção dos conceitos de Ciências Sociais. Batalha Naval, War, Perfil, Desafino, etc.
- **Jornais e revistas:** assinatura diária dos jornais locais e por semana, de revistas, como: Veja, Isto É, Época, etc.
- **Vídeos:** Entrar em contato com o acervo de produção de documentários e programas infantis da TV Educativa, TV Futura e TV Cultura; MultiRio, CTE-UERJ para escolher aqueles que contribuam para as aulas de Ciências Sociais.

- **“Software”:** Jogos educativos (consultar as firmas locais para escolher os mais adequados).
- **Outros:** espelho grande, máquina de retrato, bússola, relógio, calendário, globo terrestre, etc.

4.4. EDUCAÇÃO FÍSICA

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, que é o de expressarem representações de diversos aspectos da cultura humana.

Dentre as diferentes carências do ser humano ocorridas na ontogênese, devido às insuficiências biológicas inatas, os movimentos apresentam uma 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 despojada, sem “rótulos” 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 toma os conteúdos e as capacidades a desenvolver como produtos socioculturais, possibilitando o acesso e a participação a todo cidadão, estando desprovida das 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 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 conseqüente, alertando para a ética profissional, a violência, o uso de *dopping* e outras práticas degenerativas.

A criança e o adolescente merecem especial atenção devido à influência da mídia televisiva, que socializa códigos verbais e gestuais de metacomunicação específica, através de programas, videocliques, 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, através 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

do melhor, a cultura da exclusão e a do consumo induzido.

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, através das reações desencadeadas nos outros e no meio social imediato. Diferentes aspectos subjetivos são constantemente intercambiados, discutidos e transformados, sujeitando-se, por exemplo, ao convívio estreito com o respeito, através do possível desrespeito, trabalhando com a agressividade através do empenho físico e do uso dos recursos táticos, enfim, se engajando, discutindo e ressignificando os procedimentos éticos nas práticas da cultura corporal.

A Educação Física no Brasil sofreu influências de tendências políticas, científicas e pedagógicas, que nortearam a sua prática atendendo a interesses das áreas médicas (o higienismo) e militares (nacionalismo). Foram assimiladas algumas práticas de escolas européias, com métodos e conteúdos que atendiam aos interesses políticos e educacionais das décadas de 20 a 60.

Na década de 70, as atividades esportivas foram de grande importância para o estreitamento entre o rendimento esportivo e o nacionalismo, fato que teve como um dos marcos referenciais o aproveitamento feito pela mídia com a conquista da Copa do Mundo de Futebol obtida pela seleção brasileira. A expectativa criada na perspectiva da formação de uma nação geradora de talentos esportivos, sustentada pela Educação Física Escolar, foi sentida nos anos 80, quando se constatou que o Brasil não havia se tornado uma nação olímpica.

Posteriormente ocorreram algumas crises no direcionamento das prioridades desta área, que deixou de estar centrada nos segmentos de 5ª a 8ª série, passando a residir sobre os de 1ª a 4ª série do 1º. grau, priorizando o desenvolvimento psicomotor do aluno.

As tendências mais tecnicistas, esportivistas e biologicistas foram confrontadas por outras tendências com abordagens sócio-históricas no final dos anos 70, buscando novos caminhos para a Educação Física, não tão atrelados ao rendimento esportivo e ao talento inato.

As abordagens psicomotora, construtivista, desenvolvimentista e crítica constituíram novas perspectivas de pensamento e prática para a Educação Física Escolar, se desdobrando em diversas propostas pedagógicas, frutos dos avanços das pesquisas acadêmicas e das práticas desenvolvidas pelos professores nas escolas. Dentre estas ações encontra-se a integração da Educação Física na proposta pedagógica da escola, dando voz e vez aos professores para se adaptarem às realidades sociais de cada estabelecimento de ensino.

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.

Para cada momento do desenvolvimento do ser humano, existem procedimentos mais próprios a serem trabalhados em cada área do conhecimento. Na Educação Física, estão ocorrendo muitas discussões, principalmente acerca das metodologias empregadas para as aprendizagens

das diversas práticas corporais, revendo as abordagens teóricas, os currículos da área e as estratégias para a organização e realização do trabalho com as crianças e com os adolescentes.

4.4.1. OBJETIVOS GERAIS

O trabalho com Educação Física tem sua importância justificada pelo fato de favorecer o desenvolvimento de habilidades corporais e a participação em atividades culturais, como danças, jogos, lutas, esportes, com finalidades competitivas e recreativas, estimulando o convívio social, o autoconhecimento, a autovalorização e a expressão de sentimentos, afetos e emoções.

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 desta abordagem 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.

Para a concepção dos objetivos do trabalho de Educação Física, deve se considerar os conhecimentos já 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.

- Participar de práticas corporais diversas, construindo noções das diferenças individuais através dos desempenhos nas atividades;
- Reconhecer o valor da diversidade das práticas corporais da nossa cultura popular, usufruindo desse conteúdo para o enriquecimento de seu repertório pessoal corporal;
- Adotar hábitos de saúde que considerem a importância de uma alimentação balanceada, de horas suficientes de sono e de atividades corporais, reconhecendo os benefícios sobre sua saúde e dos demais;
- Participar de atividades corporais, solucionando os problemas motores através de seu próprio esforço e competência, construindo um sentido próprio para o valor da repetição e auto-observação da sua forma de atuar em jogos e brincadeiras;
- Conhecer o seu próprio corpo, seus limites e possibilidades estruturais básicas, em termos de peso, força, altura e postura, sabendo das limitações impostas pelo crescimento e maturação, a fim de não se expor ou submeter a cargas excessivas de esforço e trabalho muscular, preservando sua integridade física e psicológica;
- Participar ativamente da organização dos espaços, dos materiais e dos grupos para a prática de atividades lúdicas, assim como também de pequenos eventos competitivos e comemorativos de cultura popular.

4.4.2. CONCEITOS E ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

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, comportando 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 de futebol e demonstrar o aperfeiçoamento que conquistou, através 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, através do diálogo, soluções autônomas, sabendo recorrer ao professor 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 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 específicas 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, brincadeiras de roda, com cordas e elásticos. Conseqüentemente, 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 associadas 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 através deste espaço privilegiado de interação.

Considerando-se as particularidades referentes aos diferentes aspectos do desenvolvimento contidas no primeiro segmento do Ensino Fundamental, organizamos os objetivos e conteúdos em duas etapas, esclarecendo que as diversas atividades podem ser trabalhadas em todas as séries. Por exemplo, o voleibol pode ser jogado nas séries iniciais permitindo-se dois toques da bola no chão.

a) Avaliação

A avaliação deve contemplar tanto o aluno quanto os professores, de tal forma que ambos tenham conhecimento dos conteúdos e objetivos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, considerando-se não somente os aspectos motores (agilidade, força, resistência, dentre outros), mas também os conhecimentos sobre esportes, jogos e brincadeiras, ginásticas, lutas, danças e outras atividades de movimento.

A tomada de consciência das regras e seus aspectos históricos, dos conhecimentos táticos e técnicos, coletivos e individuais; das autonomias relativas aos cuidados e respeito consigo e com os companheiros; e a participação na organização das aulas e dos eventos que envolvam o movimento e a ludicidade são aspectos que possibilitam uma avaliação mais global do trabalho.

A partir destas considerações, ficam ultrapassadas as avaliações atreladas somente às aptidões físicas e aos resultados finais das aprendizagens. Deve-se considerar todas as realizações dentro dos diferentes conteúdos propostos aos alunos, de maneira que eles utilizem o processo avaliativo para o desenvolvimento de suas aptidões físicas, suas relações interpessoais, e sua participação efetiva na organização do trabalho.

Conforme propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais, existem três critérios possíveis de avaliação.

O primeiro diz respeito ao trabalho com os desafios corporais em contextos de circuitos, jogos e brincadeiras, devendo-se observar o comportamento do aluno em termos de segurança e espontaneidade, ao lidar com as situações propostas em aula.

O segundo contempla as relações que o aluno estabelece com as regras e a organização dos contextos da aula, avaliando-se a participação solidária, as trocas de ponto de vista com os companheiros, a manutenção dos combinados coletivos e a capacidade individual em lidar com a perda e a frustração.

O terceiro e último critério de avaliação trata das interações interpessoais no âmbito das discriminações por motivos físicos, sociais, culturais e de gênero, observadas em contextos de jogos, brincadeiras e competições, avaliando-se a condição do aluno em respeitar as diferenças individuais, em participar coletivamente, auxiliando e sendo auxiliado nas aprendizagens de movimento.

4.4.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Primeira Etapa – 1ª e 2ª séries

- Participar dos contextos de jogos e brincadeiras coletivas, estabelecendo relações com as regras e com os outros, de maneira a constituir-se no seu espaço e desempenho, reconhecendo a função organizadora das regras e que cada um tem seu espaço e vez, tanto parceiros como adversários;
- Construir noções sobre sua forma de atuar, através das ações e objetivos intrínsecos às atividades, identificando os resultados obtidos a fim de investir na constante melhoria de seu desempenho;
- Conhecer as diferentes atividades que envolvem o movimento corporal, a fim de incorporá-las à sua cultura;
- Participar da organização de atividades lúdicas de movimento corporal, escolhendo e organizando as equipes e cuidando dos materiais utilizados.

Considerando-se as conquistas realizadas no decorrer da primeira etapa, espera-se que os alunos estejam participando mais ativamente da gerência da aula e com uma movimentação mais consciente, permitindo interferências do professor.

Deve-se aumentar a oportunidade de contatos com atividades expressivas, rítmicas e competitivas de outras culturas, a fim de ampliar o conhecimento dos alunos a respeito da diversidade da cultura corporal de movimento existente no Brasil e no mundo.

Segunda Etapa – 3ª e 4ª séries

- Participar de atividades ligadas à cultura corporal de movimento, reconhecendo seus limites e possibilidades de atuar e a dos colegas, criando uma cultura de ação que considere as diferenças pessoais de desempenho e relação;
- Conhecer, através das práticas corporais de movimento, suas habilidades e a maneira como as emprega, construindo noções do que pode ser aperfeiçoado através da dedicação pessoal;
- Conhecer atividades de cultura corporal de movimento de outras culturas, discutindo suas particularidades e valores sociais dentro de sua realidade;
- Participar da organização de pequenos eventos que envolvam jogos, brincadeiras, danças, lutas e demais atividades corporais, construindo uma consciência crítica dos valores.

4.4.4. CONTEÚDOS E SUGESTÕES DE ATIVIDADES

Os conteúdos encaminhados visam contemplar os aspectos sociais pertinentes às práticas corporais, no que diz respeito às suas dimensões socioculturais, de lazer e de manutenção da saúde.

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.

De acordo com os PCNs, os três blocos de conteúdos colocados a

seguir pressupõem uma articulação entre si, a fim de se complementarem, mas podendo ser tratados em separado:

- Esportes, jogos, lutas e ginásticas;
- Atividades rítmicas e expressivas;
- Conhecimentos sobre o corpo.

Estas práticas corporais/conteúdos apresentam elementos comuns em sua estrutura e função. De acordo com o caráter que forem praticadas, podem ser agrupadas 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 conteúdos dos blocos de esporte com conhecimento sobre o corpo é quando comentamos com um aluno a maneira como posiciona os braços ao arremessar uma bola, informamo-lhes sobre sua postura corporal e estilo pessoal na realização do referido movimento, abrindo espaço para que através 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.

Os três blocos que definem os conteúdos da proposta curricular oferecem possibilidades pedagógicas.

Os conhecimentos sobre o corpo possibilitam a integração com os conhecimentos pertencentes às áreas de 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.

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, amadora e profissional. Necessitam de espaços e equipamentos apropriados, como quadras, pistas, piscinas, campos e ginásios, onde são desenvolvidos esportes como natação, futebol, atletismo, judô e outras modalidades.

Os jogos são praticados com regras, espaços e materiais adaptados às necessidades e desejos dos participantes. Têm características competitivas ou recreativas e apresentam vasto repertório contendo brincadeiras regionais, jogos de mesa e outras atividades.

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*. Apresentam um vasto repertório envolvendo desde brincadeiras, infantis, inspiradas por filmes e desenhos que envolvam lutas, até cabo-de-guerra, briga de galo, capoeira, judô, dentre outras.

As ginásticas 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.

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.

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.

a) Sugestões de Atividades

Serão exemplificadas algumas atividades a título de sugestão, que contemplam os conteúdos dos três blocos citados:

- 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;
- Esportes individuais e coletivos: especialidades do atletismo, futebol de salão e de campo, handebol, natação, nado sincronizado, saltos ornamentais, basquetebol, voleibol e outros;
- Brincadeiras tradicionais: pião, pipa, bola de gude, pular corda, polícia e ladrão;
- Lutas: capoeira, judô, caratê;
- Ginásticas: acrobática, de aparelhos, de preparação para modalidades específicas, rítmica e desportiva;
- Atividades rítmicas e expressivas: danças regionais como samba, baião, bumba-meu-boi, maracatu; danças urbanas como pagode, dança de rua e de salão; lengalengas; brincadeiras de roda.

4.4.5. RECURSOS MATERIAIS

As **instalações materiais** a serem utilizadas para as práticas corporais que envolvam movimento devem, principalmente, oferecer condições de limpeza e segurança para o desenvolvimento das atividades. Os alunos devem ser solicitados a participarem destes cuidados para que desenvolvam consciência sobre estes aspectos do trabalho.

As instalações do SESC apresentam excelentes condições para o desenvolvimento de diversas atividades de movimento e eventos esportivos, beneficiando não só os associados como toda a comunidade local, uma vez que destina-se a projetos de participação social.

Os **materiais necessários** para o trabalho com jogos, brincadeiras, danças, lutas e demais atividades corporais, devem estar adequados ao planejamento podendo, de acordo com as necessidades ou circunstâncias de aprendizagem, ser improvisados ou construídos junto ao grupo.

Seguem algumas sugestões de materiais para o desenvolvimento de atividades corporais de movimento, cabendo as adequações necessárias ao desenvolvimento do trabalho dos professores:

- Bolas de borracha de diferentes tamanhos, peso e consistência;
- Bolas construídas com jornal e meia, ou outros materiais;
- Bolões de plástico;
- Bolas esportivas;
- Cordas de sisal, algodão e de outros materiais;
- Elásticos;
- Bambolês;
- Redes para voleibol e para o gol;
- Bastões de madeira;

- Materiais específicos para jogos e brincadeiras tradicionais como bola de gude, pião e outros;
- Materiais específicos para o desenvolvimento de atividades que envolvam danças e lutas;
- Materiais específicos para o desenvolvimento de ginástica de solo, de aparelhos e rítmica desportiva.

4.5. LÍNGUA PORTUGUESA

*Um dia de espantos, hoje. Conversando com uma rapariga em flor,
estudante, queixa-se ela da dificuldade da língua portuguesa, espanto-me;
– Mas como pode ser difícil uma língua em que você está falando comigo há
dez minutos com toda facilidade?
Ela ficou espantada.
Mário Quintana*

A história do ensino da Língua Portuguesa, no Brasil, acompanha as concepções de aprendizado presentes nessa breve trajetória como país com sistema de ensino. Basicamente, a título de simplificação, pode-se dizer que as concepções de aprendizado giram em torno de duas grandes idéias sobre como se aprende. Uma idéia, mais antiga, é que o aprendizado se dá à medida que o professor informa o estudante. A outra idéia é que o aprendiz constrói o conhecimento. Muito se discute em torno desses dois grandes paradigmas, que até hoje norteiam o fazer pedagógico nas escolas.

O ensino da Língua Portuguesa revela na prática que as duas formas de conceber a educação – através da informação ou da construção do conhecimento – ainda coexistem, e aparentemente podem não ser excludentes. É importante notar isso, porque ao longo da história do ensino, o que se observa é que a escola que prioriza a informação funciona, mas quando atende às camadas mais privilegiadas culturalmente. Quando esse tipo de escola se populariza e passa a atender outras camadas da população, tende a gerar o fracasso escolar. Isso porque a lógica da transmissão da informação conta com o pleno domínio de um certo tipo de linguagem, que exige familiarização. Todo um aparato técnico que envolve ditados, interpretações, leituras e escritas só funciona para aqueles que dominam um falar e um agir que corresponde, de forma geral, a uma elite cultural. Por outro lado, a construção do conhecimento, por parte do aprendiz, não se faz do nada. Com a divulgação crescente de pesquisas que comprovam as etapas desta construção, acreditou-se, pelo menos de forma utópica, que o melhor era deixar o aluno entregue a sua própria criatividade, com o risco de se perder algo precioso numa interferência nociva do professor, que, informando, impedisse essa construção. Esse tipo de atitude não chegou a marcar uma época, mas formou uma geração de alfabetizados com erros de ortografia que facilmente não teriam sido sedimentados se houvesse uma interferência do professor.

O sucesso novamente entrou em risco, porque mesmo com capital cultural é preciso que certas regras da Língua Portuguesa sejam sistematizadas, e até mesmo transmitidas na base da informação, já que, como qualquer conhecimento socialmente produzido, a Língua Portuguesa é arbitrada por códigos compartilhados socialmente. Assim, o que se assiste ao longo da história, não linear, é uma variação na dosagem entre o informar e o permitir

que a construção do conhecimento se expresse de acordo com o desenvolvimento do aprendiz.

Em termos de ortografia e regras gramaticais, acerta mais quem se propõe a registrar essas regras, com o auxílio da linguagem do aluno. Ou seja, o professor deve levar a turma a refletir sobre a língua, gerando regras que se aproximem cada vez mais do que se pode encontrar numa gramática. Cada turma, com a linguagem própria de seus alunos, deve ser capaz de refletir sobre e registrar as regras que governam a língua que fala e que escreve.

Essa prática da observação, da reflexão e do registro pode ser aplicada também na aprendizagem do uso literário da Língua Portuguesa, no âmbito do estilo do autor, enriquecendo assim a linguagem pessoal de cada aluno, frutificando no aprimoramento dos estilos de falar e de escrever. Além do estilo existem os diferentes tipos de registro, como ofícios, narrativas, bilhetes, poesias etc., mais fáceis de serem identificados tanto por índices (forma e conteúdo), quanto por uso mesmo da linguagem que se torna mais ou menos formal, de acordo com o objetivo do texto. Em tudo, enfim, que diz respeito à Língua Portuguesa pode-se encontrar regras, paradigmas e mesmo exceções, explicadas por princípios que podem ser identificados pelos aprendizes, principalmente se o professor souber conduzir esse processo, estando de posse do conhecimento historicamente produzido e reconhecido pela sociedade.

O que se torna sutil, nessa balança em que se pesa a informação e a construção do conhecimento, são as etapas em que essa epistemologia se apresenta cada vez mais complexa. Para isso, os estudos piagetianos ainda são uma grande referência, mas o senso prático do professor também é um norte. A garantia de que o aluno pode expressar o que conhece é o caminho para que o professor possa informar sem atropelar o estudante no seu processo de construção do conhecimento.

Não falamos trocando a ordem comum de um enunciado. Existe uma estrutura lingüística que os estudiosos procuram saber se é socialmente criada ou se é neurológica, que permite aos falantes formarem enunciados seguindo regras básicas de compreensão da enunciação e de comunicação. Isso acontece também na língua escrita. A necessidade do registro e da informação levam à elaboração de diferentes tipos de escrita, existindo letras diferentes para mesmos sons e sons diferentes para mesmas letras, conjugações variadas e outras sutilezas que só o estudo e a prática garantem o acerto.

Fora esse aprendizado básico, que deve acontecer no Ensino Fundamental, durante o uso da Língua Portuguesa pode-se consultar dicionários e acompanhar discussões sobre reformas na Língua, mantendo-se atualizado pelas informações. Isso porque a língua é algo vivo, que se transforma pelos usos que dela se faz, apesar de sempre se procurar um registro. Esse é um dos aspectos misteriosos da língua, que ao mesmo tempo em que há a rigidez das regras, ela nunca permanece a mesma. Além disso, é através dela que se criam diferentes significados, inventando-se até mesmo a poesia.

A aprendizagem da leitura e da escrita pode ser entendida a partir de muitos pontos de vista. Parte-se, no entanto, de algumas leituras já conhecidas, porque ajudam a refletir sobre a prática de lecionar:

- Paulo Freire diz que para ler as palavras é preciso antes saber ler o mundo, encontrando assim nosso lugar como participantes de sua construção social. (Paulo Freire, 1985)
- Emília Ferreiro e outros pesquisadores que basearam suas investigações nas pesquisas de Piaget revelam hipóteses de crianças que pensam sobre letras, palavras e textos antes mesmo do ensino formal considerar que estão aptas a cursarem a classe de alfabetização. (Emília Ferreiro & Ana Teberosky, 1986)
- Magda Soares enriqueceu nosso vocabulário desenvolvendo os

significados da palavra *letramento*, que indicam que a aquisição da língua escrita é um processo constante, que ultrapassa a alfabetização. (Magda Soares, 1998)

Essas referências teóricas mostram que aprender a ler e a escrever é um processo que começa antes da escola e continua por toda a vida. No entanto, não se pode perder de vista que existe na leitura e na escrita de textos todo um universo de regras e habilidades, cabendo, assim, aos professores a tarefa de orientar os alunos no sentido de descobri-las, registrá-las e utilizá-las, de acordo com as competências e experiências que cada um traz para a sala de aula.

Quando o escritor faz suas primeiras frases significativas e um leitor consegue ler sem precisar de explicações adicionais, está aí um marco da maior importância. É preciso definir claramente quais são os conhecimentos mínimos para se produzir uma escrita para o outro e para se conseguir ler sozinho, se considerarmos que existe uma estreita relação entre o domínio da escrita e a participação social. A escrita para ser socializada segue regras básicas que todos os alfabetizados devem conhecer, caso contrário estarão em risco as condições mínimas de leitura.

Partindo do princípio que um projeto educativo deve garantir o domínio da língua escrita como parte de seu compromisso com a democratização social e cultural, é preciso definir quais são os momentos em que o texto será:

- exploração do código escrito, passando pelas hipóteses pré-silábicas, silábicas, silábica-alfabética, alfabéticas até o domínio da ortografia;
- representação da leitura do mundo;
- extrapolação do aqui e agora através da literatura e do imaginário;
- registro escrito de idéias, sonhos, e conhecimentos;
- um texto para o outro.

Antes, porém, de listar os conteúdos de Língua Portuguesa para serem ensinados, da alfabetização à quarta série, é preciso ter certeza de que o objetivo básico deste ensino é dar a oportunidade aos alunos de se apropriarem da linguagem escrita, nas suas possibilidades de usos e funções, ampliando e aprimorando também a linguagem oral.

Da mesma forma que aprendemos a falar, falando, trocando e interagindo no mundo com as pessoas que nos cercam, aprendemos a ler e a escrever, lendo e escrevendo os diferentes textos que estão à nossa volta, interagindo com eles, produzindo sentido, trocando.

A escola, como lugar privilegiado em nossa sociedade capitalista para transmissão de conhecimento, tradicionalmente assume e valoriza a cultura das classes dominantes. Com a democratização do acesso à escola, as classes dominadas puderam ter acesso ao ensino sistematizado. Aconteceu, nesse processo histórico, que ainda é presente, que os padrões culturais das classes dominadas foram ignorados ou desprezados como “errados”. “*Seu comportamento é avaliado em relação a um “modelo”, que é o comportamento das classes dominantes.*” (Magda Soares, 1988) Por isso, é preciso considerar o ensino da Língua Portuguesa também como um caminho para o aprimoramento da linguagem oral, que varia muito no Brasil, tanto de região para região, como dentro de uma mesma cidade.

Para o aprimoramento da linguagem oral e escrita, o trabalho em grupo é uma forma de estimular a expansão das idéias de maneira mais elaborada e dinâmica. A troca de idéias pelos participantes do grupo favorece uma linguagem mais clara, variada, correta, na busca de se fazer entender. A partir do discurso, do debate, da troca de opiniões em sala de aula, se organizam pensamento, conhecimento, opiniões e fica mais fácil produzir uma obra pessoal organizada e que, aos poucos, se aproxime de um resultado em que se percebe uma busca do conhecimento das regras da nossa língua.

Um caminho para a transformação do quadro de uma escola onde as diferenças culturais são tratadas como deficiência é a luta pela construção de um ambiente rico em estímulos culturais que conte com **outras linguagens** como a do cinema, do teatro, da televisão, do rádio e de outras mídias que favoreçam o aprimoramento da linguagem oral. Nessa troca de referências culturais que os diferentes meios de comunicação oferecem, está a possibilidade da própria escola se superar, tornando-se um espaço onde as diferenças possam coexistir, sem preconceitos.

Ter acesso às diferentes mídias está para a linguagem oral assim como a leitura de diferentes textos está para o aprimoramento do uso da Língua Portuguesa. O trabalho de leitura leva o aluno a refletir sobre as regras gramaticais através 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, os alunos, com seus professores, podem construir os conceitos gramaticais a partir da compreensão de seu uso, e não da repetição de exercícios sem significado. É importante lembrar também que as regras gramaticais fazem parte do aspecto lógico-matemático do conhecimento lingüístico. Portanto, trabalhar com gramática é desenvolver o raciocínio.

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 sentidos. 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 contribui, então, 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 irão ampliar seu universo lexical e literário.

A escrita também é uma forma de interação com o outro, por isso precisa ser permeada de sentido e de desejo. Quem escreve precisa saber: para quem escreve, o que escreve, por que escreve. Dessa necessidade de escrever para o outro, nasce a importância de dominar regras e convenções, já que para o outro ler é preciso que o texto tenha o mínimo de:

- correção ortográfica (escrita dentro das regras de ortografia);
- coerência (texto com lógica);
- coesão (conexão entre as partes do texto);
- boa aparência (organização espacial e limpeza – diferenciar rascunho de versão final).

O ensino das regras gramaticais só se justifica se for capaz de fazer o aluno refletir sobre a Língua Portuguesa para ampliar sua competência textual. Ou seja, o aluno precisa buscar conscientemente ampliar sua capacidade de fazer uso cada vez mais adequado das linguagens oral e escrita. Para isso acontecer, é preciso que as regras possam ser observadas dentro do seu uso real, ou seja, dentro de uma enunciação. Sendo enunciar um verbo transitivo direto, deve-se sempre perguntar: o quê? Uma simples palavra, como “*não*”, pode ser uma enunciação. Mas, sem contexto, perde-se o sentido, “*não*” é nada! Mas, quando se sabe que uma única palavra tem sentido, pertence a um contexto, tem-se um enunciado.

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é através dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento... Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui

à escola a função e responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania – direito inalienável de todos. (PCN - Língua Portuguesa: p.4)

4.5.1. OBJETIVOS GERAIS

Muitos professores já estão familiarizados com as hipóteses infantis presentes no processo de aquisição da língua escrita, que culminam na aquisição do registro ortográfico da nossa língua. No entanto, esse enfoque que baseia-se nas investigações de Piaget é desprezado nas séries posteriores, onde a aquisição do domínio da leitura e da escrita continua a se desenvolver. Considerando ainda as estruturas cognitivas, é importante lembrar que as relações lógico-matemáticas ainda estão em construção na criança que estuda no segmento de 1ª a 4ª série, gerando textos e interpretações típicas desse processo.

Pensando nisso, elaboramos os objetivos a serem conquistados nas diferentes séries, não esquecendo que a variação de idade e de estímulos sociais e culturais podem mudar esse quadro. Os objetivos traçados aqui devem ser considerados a partir desse enfoque, que privilegia tanto a escrita como a leitura de textos, considerando o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Nossa abordagem, assim, é mais lingüística do que gramatical, sem perder de vista os conhecimentos básicos que devem ser transmitidos nas primeiras séries do Ensino Fundamental. O ambiente em que a aprendizagem da língua se dá deve ser rico em diferentes tipos de textos, de leituras e de debates.

Espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas do cotidiano, ter acesso à cultura e alcançar participação no mundo letrado, tendo, assim, condições para atuar efetivamente na vida social, exercendo sua cidadania.

De acordo com os Parâmetros Curriculares, 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, sabendo assumir a palavra e produzir 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 lingüística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- conhecer e respeitar as diferentes variedades lingüísticas 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, sendo capazes de 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, sendo capaz de expressar seus sentimentos, experiências, idéias e opiniões, bem como de 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.

4.5.2. CONCEITOS E ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A partir dos objetivos relacionados anteriormente, faz-se necessária uma reflexão sobre os procedimentos a serem adotados durante o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

O estudo da Língua Portuguesa deve possibilitar aos alunos a compreensão da linguagem como uma atividade humana, histórica e social, constituinte do sujeito, que possibilita a significação do mundo, a representação da realidade, a comunicação e a expressão de idéias e sentimentos, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais e que tem uma estreita relação com o pensamento.

A língua só se realiza na interação verbal dos interlocutores e que, por ser uma atividade discursiva, não pode ser compreendida fora de sua situação de produção. Isso requer que se observe o texto como um produto de práticas discursivas orais e/ou escritas que forma um todo significativo, qualquer que seja sua forma ou extensão.

O professor também deve inserir-se no processo de aprendizagem da língua, ampliando a sua competência textual, para que possa planejar e promover situações que possibilitem a expansão da capacidade do aluno de produzir e interpretar diferentes textos, orais e escritos, que circulam no meio letrado.

O aprendizado da linguagem através da diversidade textual deve se dar dentro de seu contexto de uso. Os alunos têm que analisar e refletir sobre a língua para utilizar os conhecimentos adquiridos na melhoria da sua capacidade de compreensão e expressão oral e escrita, valorizando a leitura como fonte de informação e via de acesso a mundos reais e imaginários, ampliando, assim, o horizonte cultural do aluno.

O professor deverá buscar no curso de seu trabalho:

- considerar o conhecimento prévio que os alunos possuem;
- propiciar o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico valorizando o sentimento individual e o coletivo;
- favorecer ações de pesquisa a partir do trabalho por projetos;
- enfatizar a possibilidade de transferência de conhecimento para as diversas áreas da aprendizagem;
- propiciar a apreciação pela leitura, o posicionamento crítico e a manifestação livre de expressão;
- auxiliar o desenvolvimento do pensamento lógico, da formulação de conceitos e do encadeamento de idéias, ou seja, a competência textual dos alunos.

Para que os objetivos específicos sejam atingidos, é preciso que nos procedimentos diários de todas as séries sejam incluídas atividades ligadas à literatura, como:

Procedimentos Rotineiros:

- Interesse, cuidado e organização dos livros
- Interpretação de histórias
- Reconhecimento do autor e do ilustrador
- Reconhecimento da leitura como possibilidade de lazer

- Acesso ao ato de leitura adulto, com entonação e fluência, o que permite a compreensão do que é leitura
- Acesso às diferenças entre língua falada e língua escrita
- Acesso ao vocabulário especializado dos livros
- Reconhecimento de histórias clássicas de todos os gêneros literários (como os contos de fadas, do folclore, poesias, crônicas, contos etc.)
- Acesso à literatura infantil e infanto-juvenil moderna de qualidade
- Acesso à leitura informativa (jornais, revistas, periódicos, enciclopédias etc.)
- Escuta de histórias infantis e infanto-juvenis
- Início da formação de uma biblioteca particular, sempre que for possível
- Escrita de livros pelos alunos
- Leitura adulta de livros feitos com textos dos alunos
- Tempo de biblioteca

a) Avaliação

De acordo com os Parâmetros Curriculares, avaliação deve ser compreendida como *“um conjunto de ações organizadas com a finalidade de obter informações sobre o que o aluno aprendeu, de que forma e em quais condições”*. Dessa maneira, compreende-se a avaliação como um processo investigativo que possibilite a intervenção pedagógica. Ela deve ser, então, uma ferramenta de “mão dupla”. Tanto o aluno quanto o professor são avaliados no decorrer do processo. Só assim a prática educativa poderá ser analisada bem como o aluno poderá ter domínio de seu saber. Daí a necessidade de ocorrer durante todo o percurso de ensino e de aprendizagem e não somente em determinados momentos como fechamento de bimestre, por exemplo. Por ser um instrumento de conscientização do processo educativo, o aluno reflete tanto sobre os conhecimentos construídos, ou seja, sobre o que aprendeu, como também sobre como ele aprendeu – os processos por que passou. Identificando o que sabe, passa a ter controle sobre o que ainda precisa saber, conhecer, fazer, aprender, e que podem existir outras formas de se apropriar de conceitos e procedimentos realizando as atividades com maior eficiência e autonomia.

Quando se tem em mente a constituição da autonomia como um dos objetivos no desenvolvimento do cidadão, a auto-avaliação passa a ter importância fundamental no processo da construção do saber. Por isso a instrumentalização para a auto-análise de seu desempenho deve fazer parte do processo de avaliação.

Quando se elaboram os objetivos, pensa-se no que é possível que o aluno aprenda – são as expectativas da aprendizagem que orientam o ensino. Já ao se definirem os critérios de avaliação, determina-se o que é necessário aprender, além de servirem como referência à análise dos avanços ao longo do processo de aprendizagem. É claro que esses critérios estão diretamente relacionados aos objetivos inicialmente traçados.

A avaliação em Língua Portuguesa procura orientar o aluno no refazer de seus trabalhos. Isso significa que o professor precisa utilizar uma linguagem clara e objetiva ao apontar o que deve ser corrigido, refeito ou melhorado pelo próprio aluno. Dessa forma, a avaliação não se torna definitiva nem faz do professor o dono da palavra final. A avaliação passa a ser instrumento de diálogo e de orientação na busca de novos saberes.

Por exemplo, na produção escrita de um texto, o professor poderá combinar previamente quais serão os critérios de avaliação. Dessa forma o

aluno procurará se concentrar nesses critérios, buscando conhecimentos prévios e analisando suas dificuldades. Após a produção do texto, o professor faz uma primeira avaliação apontando o que precisa ser revisto pelo aluno, que fará uma reescritura visando à melhoria de seu texto. Por outro lado, é dessa primeira avaliação que o professor retira dados para a continuidade de seu trabalho junto à turma e aos objetivos traçados anteriormente.

4.5.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

O ensino da Língua Portuguesa tem por finalidade a expansão das possibilidades do uso da linguagem para permitir a inserção plena do aluno no mundo letrado. Por isso, é preciso considerar como habilidades básicas falar, escutar, ler e escrever. Para o desenvolvimento dessas habilidades, duas frentes são fundamentais no trabalho com a Língua Portuguesa: atividades de uso rotineiro da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua.

O aprendizado da Língua Portuguesa é crescente e abrangente. Por isso, ao longo das séries, os objetivos específicos listados vão se aprofundando e se especializando de acordo com a estrutura cognitiva dos alunos, seus interesses e necessidades.

O conteúdo é apresentado a partir dos eixos linguagem oral, leitura, produção escrita, aspectos formais da língua escrita e gramática, que serão contemplados pelas frentes: práticas de leitura e de escrita, aspectos discursivos e aspectos notacionais da língua subdivididos de acordo com a necessidade de cada item (conteúdos conceituais). Cabe aqui explicar que todo o trabalho deve ser considerado sob o ciclo uso>reflexão>uso. Isso significa um contínuo repensar, tanto do aluno quanto do professor, sobre a produção e a compreensão de discursos.

Isto equivale a dizer que 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 bem elaborada, visando ao aprimoramento do uso da língua pelos alunos. Dessa maneira, o ensino formal da língua se torna significativo e, conseqüentemente, mais produtivo.

1^a série

- Expressar-se de maneira adequada, com coerência e controle crescente das informações relevantes para o interlocutor;
- Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário;
- Ler textos dos gêneros previstos para a série, com estratégias de antecipação e verificação;
- 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;
- Participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar;
- Produzir textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem;

- Escrever textos dos gêneros previstos para a série, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica.

2ª série:

- Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto: saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo os propósitos e intenções do autor;
- Ler textos dos gêneros previstos para a série, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação;
- 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;
- 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 dos gêneros previstos para a série, 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 ajuda do professor.

3ª série

- 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;
- Ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para a série, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los;
- Utilizar a linguagem para expressar sentimentos, experiências e idéias, acolhendo, interpretando e considerando os das outras pessoas e respeitando os diferentes modos de falar;
- Utilizar a linguagem oral com eficácia, começando a adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram o domínio de registros formais, o planejamento prévio do discurso, a coerência na defesa de pontos de vista e na apresentação de argumentos e o uso de procedimentos de negociação de acordos necessários ou possíveis;
- Produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para a série, ajustados a objetivos e leitores determinados;
- Escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregulares mais frequentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases;
- Revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão e, com ajuda do professor, redigir as versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento.

4ª série

- Recontar oralmente histórias conhecidas e relatos de acontecimentos mantendo o encadeamento dos fatos e sua seqüência 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 idéias principais;
- Utilizar procedimentos adequados à compreensão do texto, quando de sua leitura, coordenando estratégias de decodificação com as de antecipação, inferência e verificação das informações a partir de pistas do próprio texto;
- Ler autonomamente textos dos variados gêneros e tipos previstos para a série, ajustando a leitura a diferentes objetivos: por prazer de ler, para estudar, para revisar, para escrever, utilizando os procedimentos adequados a cada situação;
- 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 os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los, redigindo tantas versões quantas forem necessárias.

4.5.4. CONTEÚDOS E SUGESTÕES DE ATIVIDADES

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

É importante ressaltar que o estudo da Língua Portuguesa deve basear-se em textos, de autores consagrados ou dos próprios alunos. As séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª à 4ª) devem priorizar o ensino da leitura e da produção escrita através da Literatura, deixando a sistematização e o aprofundamento dos conteúdos gramaticais para as séries posteriores (5ª à 8ª). Por isso, não são abordados aqui todos os conteúdos gramaticais geralmente apontados para aquelas séries.

1º eixo: Linguagem oral

CONTEÚDOS CONCEITUAIS	SINOPSE DOS CONTEÚDOS	1ª	2ª	3ª	4ª
COERÊNCIA					
	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão adequada à situação. • Contação de histórias curtas. • Narração de notícias. • Exposição de temas estudados. • Declamação de poesias. • Extração de idéias principais de textos, filmes, imagens para exposição oral e debates em grupos. 	X	X	X	X
		X	X	X	X
		X	X	X	X
			X	X	X
				X	X
					X
SISTEMA DE REFERÊNCIA					
	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de pronomes para substituir nomes. 	X	X	X	X
ESTRUTURA ORACIONAL					
	<ul style="list-style-type: none"> • Substituição do uso de coordenativos (Ex.: e ou aí) por conectores de coordenação e subordinação (Ex.: então, porque, mas, quando...). 		X	X	X
VOCABULÁRIO					
	<ul style="list-style-type: none"> • Especialização do vocabulário: <ol style="list-style-type: none"> a) uso de palavras específicas, marcadores de tempo (hoje, ontem, amanhã, antes, depois...). b) uso de palavras marcadoras de lugar (lá, aqui, longe, perto, em cima, embaixo...). c) especialização crescente de vocabulário em lugar de palavras de longo alcance ou prototípicas (aí, coisa, legal...). 	X	X	X	X
		X	X	X	X
			X	X	X
ASPECTOS FORMAIS DA LÍNGUA ORAL					
	<ul style="list-style-type: none"> • Emissão de todos os fonemas da língua. • Expressão que permite a comunicação sem dificuldades. 	X			
		X			

2º eixo: Leitura

CONTEÚDOS CONCEITUAIS	SINOPSE DOS CONTEÚDOS	1ª	2ª	3ª	4ª
CONSTRUÇÃO DA LEITURA					
	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão do ato da leitura como significado e não mera decodificação. 	X			

CONTEÚDOS CONCEITUAIS	SINOPSE DOS CONTEÚDOS	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento de diversas estruturas formais do texto (carta, notícia, poesia, contos de fadas, listas, histórias de ficção etc.). • Acesso a diversas estruturas semânticas e sintáticas de texto. • Leitura de textos impressos. • Leitura de textos escritos pelos próprios alunos (manuscritos). 	X			
FÔLEGO DE LEITURA					
	<ul style="list-style-type: none"> • 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, com autonomia e fora do ambiente escolar, de livros em capítulos onde cada capítulo constitua uma unidade de ação. • 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, auto-regulada, 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. 	X X	X X	X	X
INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS					
	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de textos que tenham umas das dificuldades por vez, como: vocabulário desconhecido, textos de extensão mais longa ou organização sintática um pouco complexa. • Compreensão das informações explícitas no texto. • Início do trabalho com informações implícitas facilmente deduzíveis. • Recuperação de informações implícitas ao texto. • Observação da caracterização dos personagens. • Observação da hierarquia dos eventos da narrativa. • Compreensão cada vez maior das pressuposições do texto. • Compreensão da multiplicidade de significação de certos aspectos do texto 	X X X	X X X	X X	

CONTEÚDOS CONCEITUAIS	SINOPSE DOS CONTEÚDOS	1ª	2ª	3ª	4ª
	<ul style="list-style-type: none"> • Início da consideração sobre os recursos de cada autor para fazer chegar significações ao leitor. • Compreensão da distribuição dos eventos da narrativa. • Identificação da multiplicidade das significações implícitas da obra. • Reconhecimento dos recursos para fazer chegar as significações ao leitor. 			X	X
					X
					X
					X
FLUÊNCIA					
	<ul style="list-style-type: none"> • 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. • Início da leitura dirigida pela compreensão sintático-semântica do texto, orientada pelas orações. • Leitura primordialmente dirigida pela compreensão sintático-semântica do texto, orientada mais por períodos do que pelas orações. 	X X			
			X		
				X	
					X

3º eixo: Produção escrita

CONTEÚDOS CONCEITUAIS	SINOPSE DOS CONTEÚDOS	1ª	2ª	3ª	4ª
CONSTRUÇÃO DA ESCRITA					
	<ul style="list-style-type: none"> • Desequilíbrio das hipóteses anteriores à alfabética. • Construção da hipótese alfabética • Escrita de diversos assuntos, aceitando-se recorrências às eventuais hipóteses anteriores à alfabética. • Escrita de textos maiores que uma frase • Reconhecer e utilizar a escrita como expressão de significado. 	X X			
		X			
		X			
		X			
COERÊNCIA NA ESCRITA					
	<ul style="list-style-type: none"> • Texto com seqüência lógica respeitada, sem omissões de partes relevantes do enredo, mesmo que o leitor precise completar cognitivamente várias informações. • Externa: consideração crescente das informações relevantes do ponto de vista do leitor (nas produções livres ou com propostas feitas pelo professor). 	X			
			X		

CONTEÚDOS CONCEITUAIS	SINOPSE DOS CONTEÚDOS	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a
	<ul style="list-style-type: none"> • Interna: texto com seqüência lógica respeitada, sem omissões de partes relevantes do enredo, mesmo que o leitor precise completar cognitivamente várias informações. • Externa: o texto permite a compreensão do ponto de vista do leitor. • Interna: texto com seqüência lógica, sem omissão de partes relevantes do texto, ainda que com algumas redundâncias do ponto de vista do leitor. • Externa: 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 ao leitor. • Interna: texto com seqüência lógica, sem omissão de partes relevantes do enredo. 		X	X	X
ESTRUTURA ORACIONAL					
	<ul style="list-style-type: none"> • 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 dos verbos de dizer (disse, falou, perguntou, questionou, berrou, sussurrou...). 		X	X	X
SISTEMA DE REFERÊNCIA					
	<ul style="list-style-type: none"> • Início do uso de pronomes para substituir repetições excessivas de nomes próprios. • Especialização crescente do vocabulário de referência. 	X	X		

CONTEÚDOS CONCEITUAIS	SINOPSE DOS CONTEÚDOS	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a
	<ul style="list-style-type: none"> • Observação do uso excessivo do pronome para não haver prejuízo para a compreensão do leitor. • Aquisição de recursos que solucionem as repetições pronominais. • Uso fluente dos recursos de referência. 		X	X	X
MARCAÇÃO TEMPORAL					
	<ul style="list-style-type: none"> • Coerência no uso do pretérito perfeito narrativo. • 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, à exceção do mais-que-perfeito na série do passado. • Enriquecimento e especialização dos conectores de tempo e sua articulação interna do texto. • Surgimento da correlação entre certos conectores e os tempos do subjuntivo. • Uso fluente dos tempos narrativos, com início de consideração do uso do mais-que-perfeito na série do passado. • Uso da correlação entre certos conectores e a exigência dos tempos do modo subjuntivo. 	X	X	X	X
VOCABULÁRIO					
	<ul style="list-style-type: none"> • Especialização do vocabulário: <ol style="list-style-type: none"> a) uso de palavras específicas, marcadores de tempo (hoje, ontem, amanhã, antes, depois...). b) uso de palavras marcadoras de lugar (lá, aqui, longe, perto, em cima, embaixo...). c) especialização crescente de vocabulário em lugar de palavra de longo alcance ou prototípicas (coisa, legal, aí...). • Aprimoramento dos verbos “de dizer” para o narrador (disse, falou, contou, sussurrou, comentou, gritou...). • Construção de campos semânticos (Exemplo: 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. 	X	X	X	X

4º eixo: Aspectos formais da língua escrita

CONTEÚDOS CONCEITUAIS	SINOPSE DOS CONTEÚDOS	1ª	2ª	3ª	4ª
LETRA	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura em letra cursiva, bastão e imprensa. • Escrita sem misturar letras dos três alfabetários (cursiva, bastão e imprensa). • 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. 	X			
		X			
		X			
			X		
				X	X
RELAÇÃO FONOGRAFICA E ORTOGRAFICA					
	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento das regras de escrita que suportam generalizações (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 lingüístico na fundamentação da ortografia de palavras. • Autocorreção de erros ortográficos indicados pelo professor. • Diminuição dos erros ortográficos. • Recurso e saberes lingüísticos na fundamentação da ortografia das palavras, em situação de hesitação. • Evidência de memorização de palavras com escrita correta. 	X	X		
		X	X		
				X	X
				X	X
					X
					X
PONTUAÇÃO					
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento, na leitura, da função do ponto final. • Reconhecimento do sentido da pontuação expressiva, ainda que sem sua expressão na leitura em voz alta. • Uso, ainda que eventual, de pontuação, na escrita, para separar orações (ponto lógico) e dar expressão (principalmente com exclamação e interrogação). 	X	X		
		X	X		
		X	X		

CONTEÚDOS CONCEITUAIS	SINOPSE DOS CONTEÚDOS	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a
	<ul style="list-style-type: none"> • Uso intencional, ainda que não permanente das pontuações: ponto lógico, vírgula lógica e enumerativa, dois pontos em diálogo, travessão em diálogo, pontuação expressiva. • Início do uso do parágrafo, ficando evidente por alguns indícios como: marcas formais, pulo de 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. 			X	
				X	
					X
					X
VOCABULÁRIO FORMAL					
	<ul style="list-style-type: none"> • Delimitação apropriada (separação entre as palavras). • Uso de maiúsculas em nomes próprios e início de frases. • Separação correta de sílabas, expressa nas produções escritas. • Classificação das palavras quanto ao número de sílabas (monossílabas, dissílabas, trissílabas, polissílabas). • Classificação das palavras quanto à sua tonicidade com vistas à conceituação da acentuação das oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. 	X	X		
		X	X		
		X	X		
				X	X
					X
ORDEM ALFABÉTICA					
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento do uso da ordem alfabética em dicionários e listas. 	X	X	X	X

5º eixo: Gramática

CONTEÚDOS CONCEITUAIS	SINOPSE DOS CONTEÚDOS	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a
ADJETIVO					
	<ul style="list-style-type: none"> • Exemplificação sem conceituação. • Experimentação e reflexão através da exemplificação sobre: gênero (masculino e feminino), número (singular e plural) e grau (aumentativo e diminutivo). • Delimitação do conceito. • Locuções adjetivas: conceituação. • Variações formais: gênero, número e grau. 	X	X		
		X	X		
				X	X
				X	X

CONTEÚDOS CONCEITUAIS	SINOPSE DOS CONTEÚDOS	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a
SUBSTANTIVO					
	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão e experimentação através da exemplificação e não da conceituação sobre: gênero, número e grau e próprio e comum. • Delimitação do conceito. • Classificação dos aspectos: comum e próprio, coletivo, simples e composto. • Variações formais: gênero, número e grau. • Exploração dos diversos sentidos do substantivo (enquanto próprio ou comum, substantivo ou adjetivo etc.). 	X	X	X X	X X
VERBO					
	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão e experimentação através da exemplificação e não da conceituação. • Delimitação do conceito. • Classificação interna ao conceito, seus aspectos e suas manifestações formais: tempos verbais do modo indicativo; conjugações verbais; pessoas do verbo; concordância entre as pessoas e as formas verbais; exploração semântica dos verbos. 		X	X X	X X
ADVÉRBIO					
	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão e experimentação através da exemplificação e não da conceituação. • Delimitação do conceito. • Classificação interna ao conceito: modo, lugar, tempo. • Exploração semântica dos advérbios. 			X	X X X X

Sugestões de atividades

Esse é um projeto para ser desenvolvido com o livro *Os bichos que tive (memórias zoológicas)*, de Sylvia Orthof, Editora Salamandra, e tem como objetivo trabalhar tanto os conteúdos de leitura e escrita como os de aspectos formais da língua. Esse projeto serve como sugestão para o desenvolvimento de outros tantos e para ilustrar o trabalho com um livro indicado para a 3^a série do Ensino Fundamental. É claro que não há a necessidade de se fazer todas as atividades propostas com os alunos. O importante aqui é levantar as possibilidades de trabalho que um livro pode oferecer e escolher as que melhor se adaptam ao grupo.

1- Leitura e interpretação:

a) Fôlego - leitura individual por histórias
Atividade de leitura em voz alta (ficha 6)

b) Interpretação - relacionar cada história com o título
2^a história: vocabulário

3ª história: pesquisar a lenda da cascata do Véu da Noiva e quem foi Fernão Dias Paes Leme

c) Outras pesquisas: ontem e hoje (ficha 1); rio Danúbio (ficha 2)

2- Criação de texto:

- a) Minitextos com tipos de narradores diferentes (ficha 1)
- b) Criação de texto - “Adulto é fogo” (ficha 2)
- c) Texto com narrador posposto à fala dos personagens (ficha 9)
- d) Descrição (ficha 5)
- e) Criação do seu bicho papão (ficha 6)
- f) Escrever sobre seu bicho carpinteiro (ficha 8)
- g) Memórias zoológicas (ficha 9)

3- Aspectos formais da língua escrita:

- a) Pontuação de diálogo e verbos de dizer (ficha 3)
- b) Uso da letra maiúscula (ficha 4)
- c) Uso do dicionário (ficha 2)

4- Gramática:

- a) Substantivo próprio e comum (ficha 4)
- b) Características - adjetivos (fichas 4 e 7)

FICHA 1 “A rã Santa Aurora”

- 1) Em alguns momentos do texto, a menina salienta o comportamento dos adultos como diferente do das crianças. Retire do texto a parte em que aparecem esses momentos.
- 2) Em outros momentos do texto, a narradora compara o tempo em que ela era pequena com o tempo atual. Complete o quadro abaixo, retirando do texto algumas informações e pesquisando outras.

ANTIGAMENTE	HOJE EM DIA
“minha primeira lembrança de menina, mostra uma lpanema com grandes espaços vazios, amendoeiras”	
Pesquisa: Copacabana	
Pesquisa: São Cristóvão	
“Papai partiu com muitas despedidas. Era um acontecimento, ia viajar de avião...”	
“Naquele tempo as meninas usavam, sempre, nas festas, vestidos de organdi, que é um tecido fino, transparente, que espeta que é um horror. Nos cabelos, laços enormes. Brancos também. O sapato era de verniz preto...”	

- 3) Quem é o narrador da história?
- 4) Ele também faz parte da história?
- 5) Escreva dois minitextos: um em que o narrador faça parte da história e outro em que o narrador não faça parte da história.

FICHA 2 “O coelho Oz”

Trabalho em grupo

- 1) Na história aparecem algumas palavras desconhecidas por nós. Procurem no dicionário o significado delas. Mas deve ser o que melhor se adapta ao texto! Se vocês encontraram outras palavras novas, complete a lista.
Vienenses; esgoelando; esgazeado; refeitório; trinado; sortido
- 2) Procure no Atlas o rio Danúbio.
 - a) Por que países ele passa?
 - b) Onde ele nasce?
 - c) Onde ele desemboca?

Trabalho individual

Escreva um texto para a expressão “Adulto é fogo!”

FICHA 3 “Um bicho de pé, de estimação”

- 1) Observe e grife a fala dos narradores nos diálogos abaixo:
 - a) “Eu sopro, não vai arder nada! - disse mamãe.”
 - b) “ -O bicho de pé, não! Ele é meu bicho de estimação! - berrei.”
 - c) “ -Como é o nome do seu bicho de pé de estimação? - perguntou Mamede.”
 - d) “ -É bicho de estimação! - respondeu Mamede, dando mais uma risada e montando no cavalo.”
 - e) “Bobona, casa com outro! - gritava João para a cascata.”
 - 2) Na 1ª questão, você observou várias formas de se fazer o narrador após a fala do personagem (disse, berrei, perguntou, respondeu, gritava). Pesquise outras formas.
 - 3) Criação de texto: escreva uma história com três personagens discutindo sobre o roteiro de uma viagem, em que o narrador apareça de várias maneiras diferentes após a fala dos personagens.
 - 4) Qual é a lenda da cascata “Véu de Noiva”?
 - 5) Pesquise quem foi Fernão Dias Pais Leme e explique por que Mamede resolveu dar esse nome ao bicho de pé.
-

FICHA 4 “Sua Avó, meu basset”

Leia a história para responder:

- 1) Por que o nome do cachorro dava tanta confusão?
- 2) Invente nomes para animais que também gerem confusão.
- 3) Retire do texto características do basset e complete as frases abaixo:
 - a) Sua Avó era _____
 - b) Sua Avó era _____
 - c) Sua Avó era _____
 - d) Sua Avó era _____
 - e) Sua Avó era _____
- 4) Observe as frases abaixo:
 - a) “ - Minha avó? Ô menina malcriada! Então esse cachorro é minha

- avó? Mais respeito!”
- b) “ - Não é falta de respeito, não. É que o nome dela é Sua Avó.”
A palavra **avó** aparece nas duas frases. Por que na frase a ela está com letra minúscula e na frase b, com letra maiúscula?

FICHA 5 “Um elefante incomoda muita gente”

- 1) Observe o texto:
“Nossa casa ficava na Estrada da Saudade. Ficava no alto de um morro, de onde a gente via, ao longe, uma fábrica, outro morro, um rio. Lá embaixo, ficava o cinema.”
Este trecho é uma descrição do lugar onde a menina morava. Faça uma descrição do lugar onde você mora.
- 2) No texto, também existe uma descrição do palhaço. Localize-a e copie-a aqui.
- 3) Como você se sentiu quando leu a história? Escreva cinco adjetivos que mostrem como você se sentiu.

FICHA 6 “Bicho-papão da minha imaginação”

- 1) De tanto ouvir histórias, a menina criou o Bicho-Papão particular dela. Descreva como é o seu Bicho-Papão particular.
- 2) Leia em voz alta a reza que a menina recitou para espantar o medo fazendo todos os gestos descritos no texto.
- 3) Pesquise outras rezas do folclore que espantam coisas ruins ou que nos ajudam.

FICHA 7 “Clementina, a gata”

- 1) No texto aparecem três animais com características bem distintas. Retire-as para completar o quadro:

ANIMAIS	CARACTERÍSTICAS

- 2) Pense num animal que você conhece e diga todas as características dele.

FICHA 8 “O bicho carpinteiro”

Esta história termina com uma pergunta: “E você, tem bicho carpinteiro também?”

Escreva sobre seu bicho carpinteiro e o que ele faz com você.

FICHA 9

Agora escreva você sobre suas “memórias zoológicas”.

4.5.5. RECURSOS MATERIAIS

a) Livros de Literatura Infantil e Juvenil

Esta lista de livros de Literatura está primeiramente classificada de acordo com o fôlego de leitura dos alunos: pré-leitor; iniciante; alguma experiência; experiente; jovem; habilidade em leitura. Essa classificação é apenas sugestiva, cabendo ao professor escolher junto com seus alunos os livros que melhor agradem a cada grupo. Uma outra classificação é de acordo com o tipo de livro: a quarta coluna indica se o livro é de poesia, de imagens, de aventura, de fábulas etc.

PRÉ-LEITOR			
<i>Fábulas, La Fontaine</i>	Ferreira Gullar (trad.)	Revan	Fábulas
<i>A Cor da Vida</i>	Semíramis Paterno	Lê	Imagem
<i>História de Amor</i>	Regina Coeli Rennó	Lê	Imagem
<i>Anjinho</i>	Eva Furnari	Ática	Literatura
<i>Escondida</i>	Tudor Humphries	Ática	Literatura
<i>Tanto, Tanto!</i>	Trish Cook	Ática	Literatura
<i>Tocaram a Campainha</i>	Pat Hutchins	Moderna	Literatura
<i>Drácula: um livro abra e aba de arrepiar</i>	Keith Faulkner	Cia das Letrinhas	Livro-brinquedo
<i>Cantar, Pensar, Sentir</i>	Carlos Alberto Rabaça	Multiletra	Poesia
<i>Ser Menina</i>	Angela Leite de Souza	Ediouro	Poesia

INICIANTE			
<i>O Homem Que Botou Um Ovo</i>	Daniela Chindler	Paulinas	Folclore
<i>O Criador</i>	Semíramis Paterno	Lê	Ilustração
<i>Leonardo</i>	Nelson Cruz	Paulinas	Imagem
<i>Conheça a Orquestra</i>	Ann Hayes	Ática	Informativo
<i>Dr. Cão</i>	Babette Cole	Ática	Informativo
<i>Piratas</i>	Jacqui 'Hawkins	Martins Fontes	Informativo
<i>Assombrações</i>	Colin Hawkins	Martins Fontes	Lendas
<i>As Sobrinhas da Bruxa Onilda</i>	M. Company	Scipione	Literatura
<i>Chapeuzinho Amarelo</i>	Chico Buarque	José Olympio	Literatura
<i>Dona Noite Doidona</i>	Sylvia Orthof	Ao Livro Técnico	Literatura
<i>Menina Bonita do Laço de Fita</i>	Ana Maria Machado	Ática	Literatura

<i>O Galo Pererê</i>	Luiz Raul Machado	Ediouro	Literatura
<i>Quem Tem Medo de Monstro?</i> (outros da col.)	Fanny Joly	Scipione	Literatura
<i>Um Ano Novo Danado de Bom</i>	Angela Lago	Moderna	Literatura
<i>Um N Passou por Aí?</i>	Marilda Castanha	Dimensão	Literatura
<i>Amigos do Peito</i>	Cláudio Thebas	Formato	Poesia
<i>Tem de Tudo Nessa Rua</i>	Marcelo Xavier	Formato	Poesia
<i>A Cobra e o Grilo</i>	Graziela Hetzel	Ediouro	Primeiras leituras

ALGUMA EXPERIÊNCIA

<i>A Casa</i>	Ronald Claver	Lê	
<i>Os bichos que tive</i>	Sylvia Orthof	Salamandra	biografia
<i>A História do Príncipe Sabido e da Princesa Deslumbrante</i>	Luciana Sandroni	Salamandra	conto de fadas
<i>Brincando de Antigamente</i>	Fanny Abramovich	Formato	contos
<i>Histórias Curtas e Birutas</i>	Sylvia Orthof	Global	contos
<i>Contos de Andersen</i>	Mary França	Ática	contos de fadas
<i>Uma Família Parecida Com a Nossa</i>	Rosa Amanda Strausz	Ática	ficção
<i>O Saci e o Curupira</i>	Joel Rufino dos Santos	Ática	folclore
<i>Histórias de Trancoso</i>	Joel Rufino dos Santos	Ática	folclore
<i>Rainha Quiximbi</i>	Joel Rufino dos Santos	Ática	folclore
<i>Mitos</i>	Marcelo Xavier	Formato	folclore
<i>Zoom</i>	Istavan Banyai	Brinque Book	ilustração
<i>O Palhaço</i>	Quentin Blake	Ática	ilustração
<i>Coleção na Crista da Onda</i>	Ana Maria Magalhães	Scipione	informativo
<i>De Onde vêm os Bebês</i>	Andrew C. Andry	José Olympio	informativo
<i>Coleção Eu Quero Ser</i>	Fanny Abramovich	Formato	informativo
<i>Com As Crianças Na Cozinha</i>	Gilda Aquino	Brinque Book	informativo
<i>Eu & os Outros</i>	Liliana Iacocca	Ática	informativo
<i>Caça ao Tesouro</i>	Liliana Iacocca	Ática	informativo
<i>Coleção Viajando Através da História</i>	Maria Rius	Scipione	informativo

<i>Atlas Mirim</i>	Patrick Wiegand	Scipione	informativo
<i>Rios e Vales</i>	Philip Sauvain	Scipione	informativo
<i>Ilhas</i>	Philip Sauvain	Scipione	informativo
<i>Montanhas</i>	Philip Sauvain	Scipione	informativo
<i>Desertos</i>	Philip Sauvain	Scipione	informativo
<i>Anjos na Cozinha</i>	Rosalina Capuani	Ática	informativo
<i>A Vida da Borboleta</i>	Rosicler Martins Rodrigues	Moderna	informativo
<i>A Vida do Caracol</i>	Rosicler Martins Rodrigues	Moderna	informativo
<i>A Vida da Minhoca</i>	Rosicler Martins Rodrigues	Moderna	informativo
<i>A Vida da Aranha</i>	Rosicler Martins Rodrigues	Moderna	informativo
<i>A Vida da Formiga</i>	Rosicler Martins Rodrigues	Moderna	informativo
<i>Col. Acorda, Bicho Homem</i>	vários	FTD	informativo
<i>Tampinha</i>	Angela Lago	Moderna	literatura
<i>Uma Palavra Só</i>	Angela Lago	Moderna	literatura
<i>Clara Manhã de Quinta à Noite</i>	Audrey Wood	Ática	literatura
<i>A Palavra Feia de Alberto</i>	Audrey Wood	Ática	literatura
<i>O Diário Escondido de Serafina</i>	Cristina Porto	Ática	literatura
<i>Coleção da Bruxa Onilda</i>	E. Larreula	Scipione	literatura
<i>Bruxinha</i>	Eva Furnari	Ática	literatura
<i>Nós</i>	Eva Furnari	Global	literatura
<i>Conta de Novo a História da Noite em que Nasci</i>	Jamie Lee Curtis	Salamandra	literatura
<i>O Que é Que Você Quer Ser, Zeca?</i>	Jeanne Willis	Salamandra	literatura
<i>Ladrão que Rouba Ladrão</i>	Jô Oliveira	José Olympio	literatura
<i>Dani</i>	Tony & Zoë Ross	Salamandra	literatura
<i>Miguel</i>	Tony & Zoë Ross	Salamandra	literatura
<i>Pandora</i>	William Mayne	Agir	literatura
<i>Uma Historinha Sem Um Sentido</i>	Ziraldo	Melhoramentos	literatura
<i>Uma Professora Muito Maluquinha</i>	Ziraldo	Melhoramentos	literatura
<i>Um Avião e Uma Viola</i>	Ana Maria Machado	Formato	poesia

<i>Papagaio Gaio</i>	Celina Ferreira	Formato	poesia
<i>Um Passarinho Me Contou</i>	José Paulo Paes	Ática	poesia
<i>Lé com Cré</i>	José Paulo Paes	Ática	poesia
<i>Planeta Bicho</i>	Luiz Roberto Guedes	FTD	poesia
<i>Casas</i>	Rosena Murray	Formato	poesia
<i>Coleção Histórias Assombradas</i>	Gladys Rocha	Expressão	terror

EXPERIENTE

<i>Os Bichos da África 1,2,3,4</i>	Rogério Andrade Barbosa	Melhoramentos	contos
<i>Conte Outra Vez...</i>	Julius Lester	Brinque-Book	contos
<i>Papos de Anjo</i>	Sylvia Orthof	Record	contos
<i>Caixa Postal 1989</i>	Angela Carneiro	J. Olympio	cartas
<i>Balé de Pato e outras Crônicas</i>	Paulo Mendes Campos	Ática	crônicas
<i>Cenas Brasileiras</i>	Rachel de Queiroz	Ática	crônicas
<i>Coração Roubado e outras Crônicas</i>	Marcos Rey	Ática	crônicas
<i>Gol de padre e outras Crônicas</i>	Stanislaw Ponte Preta	Ática	crônicas
<i>Gol do Aniversariante e outras Crônicas</i>	Waldir Carrasco	Ática	crônicas
<i>O Coração Roubado e Outras Crônicas</i>	Marcos Rey	Ática	crônicas
<i>Para Gostar de Ler (vol. 1,3,4 ... 13)</i>	Vários Autores	Ática	crônicas
<i>Porta de Colégio e Outras Crônicas</i>	Affonso Santa'Anna	Ática	crônicas
<i>A História dos Escravos</i>	Isabel Lustosa	Cia das Letrinhas	informativo
<i>A Numeração Indu-arábica</i>	Luiz Márcio Imenes	Scipione	informativo
<i>Caramelos da Alegria</i>	Luiza Faraco Ramos	Ática	informativo
<i>Contando a História da Matemática</i>	Oscar Guelli	Ática	informativo
<i>Heróis e Guerreiras</i>	Heloisa Prieto	Cia das Letrinhas	informativo
<i>Medindo Comprimentos</i>	Nílson José Machado	Scipione	informativo
<i>Na Terra dos Nove-Fora</i>	Renate Watanabe	Scipione	informativo

<i>Semelhança não é Mera Coincidência</i>	Nílson José Machado	Scipione	informativo
<i>Animais Fantásticos</i>	Claude-Catherine Ragache	Ática	lendas
<i>Os Dois Gêmeos</i>	Ana Maria Machado	Ática	lendas
<i>Um Herói Fanfarrão e Sua Mãe Bem Valente</i>	Ana Maria Machado	Ática	lendas
<i>A Tatuagem</i>	Rogério Andrade Barbosa	Ediouro	literatura
<i>Através do Espelho</i>	Jostein Gaarder	Cia das Letras	literatura
<i>Chifre em Cabeça de Cavalo</i>	Luiz Raul Machado	N. Fronteira	literatura
<i>O Fantasma de Canterville</i>	Oscar Wilde	Scipione	literatura
<i>Odisséia</i>	Homero	Scipione	literatura
<i>Divinas Aventuras</i>	Heloisa Prieto	Cia das Letrinhas	mitologia
<i>Desiderare</i>	Lucia Castelo Branco	RHJ	poesia
<i>Paisagens</i>	Roseana Murray	Lê	poesia
<i>O Estranho Caso da Caverna</i>	Graziela Bozano Hetzel	Atual	suspense
<i>Quem Tem Medo Fica de Fora</i>	Stella Carr	Scipione	suspense

HABILIDADE EM LEITURA

<i>Minhas Memórias de Lobato</i>	Luciana Sandroni	Cia das Letrinhas	informativo
<i>Como Seria Sua Vida (coleção)</i>	David Salariya	Scipione	informativo
<i>Jornal da Grécia</i>	Anton Powell	Dimensão	informativo
<i>Menino Bom</i>	Lúcia Fidalgo	Dimensão	informativo
<i>O Menino Leo e o Poeta Noel</i>	Neusa Sorrenti	Dimensão	informativo
<i>Drácula</i>	Bram Stokler	Cia das Letrinhas	lendas
<i>Duendes e Gnomos</i>	Heloisa Prieto	Cia das Letrinhas	lendas
<i>Monstros e Mundos Misteriosos</i>	Heloisa Prieto	Cia das Letrinhas	lendas
<i>Robin Hood</i>	Neil Philip	Cia das Letrinhas	lendas
<i>Ilê Aiê um diário imaginário</i>	Francisco Marques	Formato	literatura
<i>O Menino que não Mascava Chiclé</i>	Marilda Castanha	Paulinas	literatura

<i>Baita Irritação</i>	Fanny Abramovich	Ediouro	literatura
<i>O Corcunda de Notre-Dame</i>	Victor Hugo	Cia das Letrinhas	literatura
<i>Os Colegas</i>	Lygia Bojunga	J. Olympio	literatura
<i>Sonhos de Uma Noite de Verão</i>	Shakespeare	Dimensão	literatura
<i>A Cor de Cada Um</i>	C. Drumond de Andrade	Record	poesia
<i>A Senha do Mundo</i>	C. Drumond de Andrade	Record	poesia
<i>Criança d'agora é fogo!</i>	C. Drumond de Andrade	Record	poesia
<i>Receitas de Olhar</i>	Roseana Murray	FTD	poesia
<i>Férias de Arrepiar</i>	Graziela B. Hetze	FTD	suspense
<i>O Gênio do Crime</i>	J. C. Marinho Silva	Edijovem	suspense
<i>Perigosa Descoberta</i>	Graziela Bozano Hetzel	FTD	suspense
<i>Pesadelo na Neve</i>	Graziela Bozano Hetzel	FTD	suspense

JOVEM

<i>Casa dos Braga</i>	Rubem Braga	Record	contos
<i>Pequena Antologia do Braga</i>	Rubem Braga	Record	contos
<i>Histórias de Um Pequeno Astronauta</i>	Christiane Gribel	Atlos da Glória	informativo
<i>O Diabo dos Números</i>	Hans Magnus E.	Cia das Letras	informativo
<i>Maria Martins (Série Olharte)</i>	Katia Canton	Paulinas	informativo/artes
<i>A menina, a Gaiola e a Bicicleta</i>	Rubem Braga	Cia das Letras	literatura

b) Livros Informativos

O professor de Língua Portuguesa não precisa ser um especialista em todos os assuntos, mas deve garantir que seus alunos desenvolvam habilidades de resumir, de identificar idéias principais de um texto e de redigir uma dissertação sobre qualquer tema com o mínimo de organização (princípio, meio e fim). Para tanto, a leitura de textos literários pode ser um ponto de partida. No entanto, é preciso explorar textos com diferentes funções, como os informativos encontrados em jornais, revistas e livros de pesquisa.

Assim, uma biblioteca deve ser formada não só com livros de literatura, mas com alguns materiais de pesquisa. Os livros informativos, destinados ao público infantil, vão desde histórias romanceadas da infância de personagens famosos (por exemplo), até a tradicional enciclopédia.

Para formar uma biblioteca com material básico para pesquisa, é

preciso ter uma boa enciclopédia (atualizada e com sumário e índice bem organizados para facilitar a consulta, como as tradicionais Barsa, Conhecer, Britânica, Abril etc.), um bom dicionário (como o Aurélio) e um atlas atualizado (como o do MEC). Além disso, é recomendável manter assinaturas de revistas, que trazem linguagem voltada para o público infantil e assuntos atuais, como a Revista Ciência Hoje das Crianças, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (tel.: 590-7592) e a Revista Recreio, de caráter mais diversificado, mas que conta com bons encartes informativos. A Revista Recreio pode ser encontrada facilmente em bancas de jornais e o encarte “Coleção de olho no mundo, Revista Recreio, Ed. Abril” é um verdadeiro livro, com encadernação de capa dura, inclusive.

Uma enciclopédia com linguagem voltada para crianças, também é uma boa fonte de consulta, como é o caso da “Minha primeira enciclopédia, Ed. FTD”. Outra dica de livro informativo que aborda vários assuntos e que é de fácil consulta é o Almanaque Abril, atualizado anualmente.

Outro bom material para uma biblioteca básica de pesquisa é a Coleção Aprendendo, de César Coll e Ana Teberosky, Ed. Ática (Arte, História e Geografia, Matemática, Português, Ciências, Personagens). Pensada inicialmente como livro didático não descartável (que o aluno pode levar para todas as séries do Ensino Fundamental) essa coleção pode ser utilizada como material de consulta.

Sempre que for possível, além desse material básico, uma biblioteca deve ter alguns livros informativos, para as pesquisas dos alunos. Algumas sugestões são:

- *A água*, vários autores, Melhoramentos.
- *A aventura do teatro*, Maria Clara Machado, José Olympio.
- *A aventura no teatro*, de Ana Maria Machado, José Olympio.
- *A carta de Pero Vaz de Caminha*, de André Pereira, Ao Livro Técnico
- *A minhoca*, vários, Melhoramentos.
- *A MPB na era do rádio*, de Sérgio Cabral, Moderna.
- *A piabinha*, de Luiz Gouvea de Paula, FTD.
- *A tartaruga*, de Luiz Gouvea de Paula, FTD.
- *A Terra*, vários, Melhoramentos.
- *A vida da aranha*, de Rosicler Martins Rodrigues, Moderna.
- *A vida da borboleta*, de Rosicler Martins Rodrigues, Moderna.
- *A vida da formiga*, de Rosicler Martins Rodrigues, Moderna.
- *A vida do caracol*, de Rosicler Martins Rodrigues, Moderna.
- *A vida dos dinossauros*, de Rosicler Martins Rodrigues, Moderna.
- *Animais de estimação*, de Rosicler Martins Rodrigues, Moderna.
- *Antigas civilizações*, vários, Ática.
- *ARGH!*, de Gilda de Aquino, Brinque-Book.
- *Atlas do espaço*, vários, Martins Fontes.
- *Atlas do meio ambiente*, EMBRAPA, Terra Viva.
- *Atlas dos oceanos*, vários, Martins Fontes.
- *Atlas Mirim*, de Patrick Wiegand, Scipione.
- *Aventura visual*, de Laurence Mound, Globo.
- *Caça ao tesouro*, de Liliana Iacocca, Ática.
- *Coleção Aprendendo*, de César Coll e Ana Teberosky, Ática (Arte, História e Geografia, Matemática, Português, Ciências, Personagens).
- *Coleção Artistas famosos*, vários, Callis.
- *Coleção As origens do saber*, vários, Melhoramentos.
- *Coleção Brava Gente*, de Paula Saldanha, Ediouro.
- *Coleção Conhecendo nosso clássicos*, de Amélia Lacombe, Agir.

- *Coleção Construindo nossa história*, de Alfredo Boulos Jr., FTD.
- *Coleção Crianças famosas*, vários, Callis.
- *Coleção Desafios: natureza e invenções*, vários, Moderna.
- *Coleção Encontro com a arte brasileira*, de Cecília Aranha, Minden.
- *Coleção Mestres das artes*, de Mike Venezia, Moderna.
- *Coleção O homem e a comunicação*, de Ruth Rocha, Melhoramentos.
- *Coleção O jornal da Grécia*, vários, Dimensão.
- *Coleção Terra Brasilis*, de Eduardo Bueno, Objetiva.
- *Coleção Viajando através da história*, de N. Sevckenko, Scipione.
- *Como usar o jornal*, de Maria Alice Faria, Contexto.
- *Conheça a orquestra*, vários, Ática.
- *Conversando sobre sexo*, de Liliana Iaccoca, Ática.
- *Cor e luz*, vários, Ática.
- *Dança dos planetas*, de Edgard R. Etto, FTD.
- *De onde viemos?*, de Peter Mayle, Studio Nobel.
- *Democracia: cinco princípios e um fim*, de Carlos Rodrigues, Moderna.
- *Desafios Matemáticos*, Vários, Studio Nobel.
- *Desertos*, de Philip Sauvain, Scipione.
- *Dinossauros*, vários, Ática.
- *Do Big Bang à eletricidade*, vários, Melhoramentos.
- *Dr. Cão*, de Babete Cole, Ática.
- *Ecologia*, de Regina Yolanda, Studio Nobel.
- *Enciclopédia Visual*, Globo.
- *Entre cobras e lagartos*, de Cleide Morsoletto, Moderna.
- *Estrelas e galáxias*, de Chris Oxlade, Moderna.
- *Eu & os Outros*, de Liliana Iacocca, Ática.
- *Faraós e múmias*, de Anita Ganeri, Moderna.
- *Heróis de todo o Brasil*, de Paula Saldanha, FTD.
- *Heróis e guerreiras*, de Heloisa Prieto, Cia das Letrinhas.
- *História da pintura ocidental*, de Juliet Heslewood, Salamandra.
- *História de uma cidade contada por ela mesma*, de Leny Werneck, Ao Livro Técnico.
- *Ilhas*, de Philip Sauvain, Scipione.
- *Insetos*, de Célia Catunda, Ática.
- *Mamãe botou um ovo!*, de Babete Cole, Ática.
- *Mamãe, como eu nasci?*, de Marcos Ribeiro, Salamandra.
- *Mamíferos*, de Célia Catunda, Ed. Ática.
- *Minhas memórias de Lobato*, de Luciana Sandroni, Cia das Letrinhas.
- *Montanhas*, de Philip Sauvain, Scipione.
- *O Ar*, vários, Melhoramentos.
- *O corpo humano*, de Célia Catunda, Ática.
- *O fascinante mundo*, de Maria Ângels Julivert, Maltese.
- *O guia dos curiosos*, de Marcelo Duarte, Cia das Letrinhas.
- *O jaburu*, de Luiz Gouvea de Paula, FTD.
- *O jornal na sala de aula*, Contexto.
- *O mundo das histórias em quadrinhos*, de Leila R. Iannone & Roberto Iannone, Moderna.
- *O teatro no mundo*, vários, Melhoramentos.
- *O tempo*, de Célia Catunda, Ática.
- *O tucunaré*, de Luiz Gouvea de Paula, FTD.
- *Orixás*, de Geruza H. Borges, Mazza.
- *Os fósseis*, de Samuel Branco, Moderna.
- *Para criança brincar com arte*, de Lucy Micklethwait, Ática.
- *Para que serve a água?*, de Anna Claudia Ramos, Dimensão.

- *Para que serve o ar?*, de Anna Claudia Ramos, Dimensão.
- *Para que serve o fogo?*, de Anna Claudia Ramos, Dimensão.
- *Passeio por dentro da Terra*, de Samuel Branco, Moderna.
- *Pequena viagem ao mundo da arte*, de Hildergard Feist, Moderna.
- *Rio Rio*, de Renata Pereira, Ao Livro Técnico.
- *Rios e vales*, de Philip Sauvain, Scipione.
- *Rochas e minerais*, de Douglas Dixon, Moderna.
- *Santos Dumont, o inventor*, de Francisco de Assis Barbosa, José Olympio.
- *Serafina e a criança que trabalha*, de Jô Azevedo e outros, Ática.
- *Série Bicho em perigo*, de Rosana Rios, Scipione.
- *Série Ciência Horrível*, vários, Melhoramentos.
- *Série Por dentro da arte*, vários, Cia das Letrinhas.
- *Série Revivendo a história*, de Luiz Roberto Lopes, Dimensão.
- *Seu corpo em ação – um guia movimentado do corpo humano*, de Anne Civardi e Ruth Thompson, Brinque-Book.
- *Terra à vista: descobrimento ou invasão?*, de Benedito Preziosi, Moderna.
- *Van Gogh*, de Jaqueline Loumaye, Salamandra.
- *Vida de sapo*, de Cleide Morsoletto, Moderna.
- *Vida em aquário*, de Cleide Morsoletto, Moderna.

c) Jogos

JOGO	FABRICANTE	OBJETIVOS/COMO É
Caos	Grow	Parece com Adedanha. Ampliar vocabulário e conhecimentos gerais. Exercitar rapidez de pensamento.
Detetive	Estrela	Raciocínio e dedução. A partir de pistas, desvendar mistérios.
Focus	Grow	Desenvolver a atenção, a observação, a percepção. Ampliar vocabulário. Aprimorar ortografia. Encontrar objetos predeterminados numa grande ilustração. As ilustrações podem ser aproveitadas também para criação de texto.
Onde está Carmen Sandiego?	Grow	Perguntas sobre geografia geral. Trabalhar com localização espacial e mapa.

JOGO	FABRICANTE	OBJETIVOS/COMO É
Palavras Cruzadas	Estrela	Formar palavras cruzadas usando somente as letras recebidas. Ampliar vocabulário. Aprimorar ortografia.
Scotland Yard	Grow	Jogo de raciocínio e dedução. Aprimorar leitura e interpretação. A partir de pistas, desvendar mistérios.
Sem Censura	Estrela	Desenvolver o discurso e a habilidade argumentativa. Trata de diversos assuntos da vida (situações-dilema, onde o jogador tem que se posicionar). Desenvolver a ética e a moral.
Veredicto	Game Office/Toyster	Jogo de habilidade e argumentação. Desenvolver o discurso. Simulação de um tribunal.
Vira Letra	Estrela	Formar palavras com as letras sorteadas. Ampliar vocabulário. Aprimorar ortografia. Exercitar também a memória.
War	Grow	Jogo de estratégia para alcançar objetivos. Desenvolver raciocínio lógico. Trabalhar com localização espacial e mapa.
Xadrez		Desenvolver raciocínio lógico. Jogo de estratégia.
Perfil	Grow	Jogo de dicas para descobrir pessoa, coisa, lugar ou ano de algum acontecimento. Descrição. Dedução.
Imagem e Ação		Através do desenho, fazer com que seu parceiro adivinhe a palavra ou ação designada pela situação do jogo. Expressão através do desenho. Linguagem não-verbal.

JOGO	FABRICANTE	OBJETIVOS/COMO É
Com que letra?	Grow	Jogo para tirar dúvidas de escrita de palavras. Dedução. Ortografia (s/z, x/ch, ss/sc/ç, j/g)
Escrevendo certo	Grow	Desafios de ortografia, gramática e vocabulário.
Lince	Grow	Jogo de percepção, rapidez e reflexo. Localizar fichas num tabuleiro cheio de imagens.

d) Vídeos

Existem muitos vídeos de qualidade que podem ser utilizados pelo professor de Língua Portuguesa. Os clássicos devem ser sempre a preferência, para que os alunos conheçam as histórias que a humanidade, ao longo da História, foi selecionando como imperdíveis, e que cada vez mais não são lidas nos originais, mas, felizmente, podem ser encontradas na linguagem do vídeo, mais atraente às novas gerações. Essas histórias são encontradas em diversas versões cinematográficas e o ideal é que sejam assistidas como parte de um projeto maior, que contemple a leitura dos livros originais, ou pelo menos de trechos escritos por seus autores, ou, como última opção para que não se perca a leitura de vista, em novas versões como as da Série Reencontro, da Editora Scipione, que conta com uma infinidade de títulos como:

As Minas do Rei Salomão
As Viagens de Marco Polo
Dom Quixote
Moby Dick
Robin Hood
Robinson Crusóé
O Médico e o Monstro
Alice no País das Maravilhas
Cyrano de Bergerac
Sonho de Uma Noite de Verão
Romeu e Julieta
O Morro dos Ventos Uivantes

Além desses clássicos, uma videoteca pode contar com a coleção Crianças Criativas, do Ipê Amarelo, que são fitas feitas com animação de ilustrações de livros de literatura infantil com textos que foram premiados. São histórias que também podem ser assistidas em vídeo e lidas nos livros.

Um projeto de Língua Portuguesa que inclua vídeos não deve perder de vista a leitura de textos relacionados ao filme e a reescrita das histórias. As reescritas podem ser feitas tanto em forma de resumo como em propostas de transposição da narrativa para outros cenários, épocas, etc. Essa atividade

tem como objetivo a transposição da história para as palavras dos alunos, que recontam à sua maneira o que entenderam da história. É importante fazer uma rodada de crítica ao vídeo, na qual os alunos possam expressar suas opiniões. No entanto, esse tipo de atividade deve ter como objetivo principal a identificação da estrutura mais simples da narrativa (começo, meio e fim), o que é uma forma de enriquecer o repertório de idéias e de interpretações dos alunos, resultando no enriquecimento de seus textos, numa etapa seguinte.

Outros clássicos que devem ser garantidos aos alunos do Ensino Fundamental são os filmes de Charles Chaplin e os contos de fadas nas versões antigas de Walt Disney. O importante é não tornar o tempo do vídeo uma atividade apenas de lazer, mas ter em vista a observação por parte dos alunos dos elementos fundamentais de uma boa história, como: a construção dos personagens, a apresentação do cenário e da época, o conflito principal e sua resolução.

4.6. MATEMÁTICA

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

Acreditamos que práticas escolares tradicionais não podem preparar os alunos adequadamente para as necessidades matemáticas do século XXI. Sabemos o quanto a Matemática funciona como filtro social, contribuindo significativamente para a elevação das taxas de retenção dos alunos numa mesma série. Podemos observar um fato muito importante quando nos dedicamos ao seu estudo, que é a quase desvinculação entre o que os alunos vivenciam no seu dia-a-dia, com o que lhes é proposto pela escola. Deparamo-nos assim com uma escola que insiste em querer fazer com que o aluno se adapte ao que é institucionalizado, não considerando a bagagem que ele traz, nem se preocupando com suas efetivas aprendizagens.

É preciso, enquanto professores, refletirmos sobre e como ensinamos aos nossos alunos através do repensar do nosso trabalho pedagógico. É necessário ampliarmos o olhar, aproximando a matemática dos alunos e relacionando-a com as outras áreas.

Acreditamos que o professor, compartilhando o saber matemático com os alunos, estimulando-os a raciocinar de forma mais independente e criando um ambiente em que eles queiram fazer matemática, estará, com certeza, ajudando a diminuir os fracassos do ensino da Matemática e propiciando aos alunos uma aprendizagem mais prazerosa e significativa.

O ensino da Matemática deve necessariamente contribuir na formação do aluno como ser social. Isto só acontece, porém, quando o trabalho é orientado no sentido de estabelecer a relação aluno/realidade social e quando possibilita a articulação efetiva desta disciplina com o cotidiano e com as demais áreas do conhecimento. Para tanto, é essencial que os professores e alunos examinem criticamente o conhecimento que trazem para a escola. A atividade matemática escolar não é olhar para coisas prontas e definitivas, e sim a construção e a apropriação de um conhecimento pelo aluno, que se servirá dele para compreender e transformar sua realidade.

Além disso, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), é indispensável que a aprendizagem matemática aconteça de forma integrada com outras disciplinas e com outros conteúdos matemáticos.

Nesta concepção, entendemos que a seleção e organização de conteúdos devem levar em conta a sua contribuição para o desenvolvimento intelectual do aluno, num processo permanente de construção, compreendendo e interagindo cada vez mais com o mundo que nos cerca.

O saber matemático deve ser apresentado como algo que vem sendo construído ao longo da história da humanidade, e em constante evolução. Portanto, não é um saber pronto, acabado e muito menos desconectado da realidade. Para isso, de acordo com Santos (1993) é importante que os alunos sintam o desejo de aprender matemática e sejam responsáveis ativos por este processo de construção.

Esse saber matemático deve ser explorado através de resolução de problemas e de situações desafiadoras, de forma que motivem o aluno a enfrentar desafios, e a despertar sua curiosidade. A História da Matemática, de acordo com os PCNs, nos mostra que ela foi construída como resposta a perguntas provenientes 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

problemas relacionados a investigações internas à própria Matemática.

Além disso, cada vez mais, os indivíduos são requisitados a resolver situações novas e desafiadoras e a buscar soluções de problemas rotineiros e não rotineiros. O mundo presente/futuro exigirá que os indivíduos saibam: comunicar-se matematicamente, resolver problemas, utilizar várias estratégias, argumentar, encontrar soluções, buscar informações sobre assuntos matemáticos estudados ou não. Em suma, haverá necessidade que os alunos saibam matemática e sejam hábeis em usá-la numa sociedade em mudança e complexa.

O ensino da Matemática no Brasil, assim como em outros países, passou por várias reformas. Um movimento que influenciou bastante foi o da Matemática Moderna (anos 60/70). A Matemática ensinada era concebida como lógica, entendida a partir de estruturas e enfatizando a linguagem matemática, considerada a principal via de acesso ao pensamento científico e tecnológico. Os formuladores dos currículos dessa época insistiam na necessidade de uma reforma pedagógica, incluindo a pesquisa de materiais novos e métodos de ensino renovados. A teoria dos conjuntos, por exemplo, ocupou tal importância que a aprendizagem de símbolos e de terminologias intermináveis comprometiam o ensino do cálculo, da geometria e das medidas. Divulgada principalmente pelos livros didáticos, teve sua decadência a partir da constatação da inadequação de alguns de seus princípios e das distorções ocorridas na sua implementação.

As idéias que têm influenciando, atualmente, o ensino da Matemática e as reformas que vêm ocorrendo mundialmente, foram apresentadas em 1980 no “*National Council of Teachers of Mathematics*” nos Estados Unidos, onde são apresentadas “recomendações”, destacando-se a resolução de problemas como foco do ensino dos anos 80.

Também no Brasil essas idéias têm sido discutidas e incorporadas através das propostas curriculares das mais diferentes localidades, com o objetivo de tornar a Matemática uma ferramenta para a vida e para o desenvolvimento do raciocínio.

Entendemos que para educarmos um cidadão autônomo e crítico, precisamos repensar: a nossa postura quanto professor, a postura do aluno, o ambiente de sala de aula, a instrumentação pedagógica e as formas de avaliação.

Numa visão de ensino tradicional, o professor é o único dono do saber e que repassa esse saber pronto e acumulado para seus alunos. A Matemática é um conjunto de regras, definições prontas. Os alunos observam os conceitos, depois praticam através de exercícios e são avaliados de forma objetiva através de exercícios semelhantes. O aluno percebe a Matemática como um conhecimento pronto e acabado. A aula é uma atividade estática onde só alguns podem ou têm capacidade para aprender.

Numa visão de ensino mais inovadora, a Matemática é percebida como uma ciência que está sendo continuamente construída pelo homem. O professor é um mediador, um guia que orienta e questiona durante a etapa de resolução de questões e compartilhando conhecimentos com seus alunos, é uma das autoridades do saber mas não a única. O aluno trabalha cooperativamente. É mais autônomo e independente do professor para avaliar seu conhecimento. A sala de aula é um ambiente mais dinâmico que propicia a discussão e argumentação sobre problemas e conceitos matemáticos. As atividades levam os alunos a pensarem, argumentarem e apresentarem suas próprias soluções.

Acreditamos que com esta linha de trabalho, o “medo” dos alunos pela Matemática dará lugar a uma aprendizagem mais prazerosa e significativa.

Podemos dizer então que o ensino da Matemática tem como finalidade levar o aluno a aprender a pensar, a agir, a pesquisar e a buscar estratégias de soluções, onde ele se veja capaz de produzir conhecimento, e como um ser ativo, com possibilidades de intervir na sociedade em que vive.

As práticas de avaliação que se faziam até meados dos anos 90 (séc. XX) eram caracterizadas, em sua maioria, por apontar o que os alunos não sabiam. A “prova” passou a chamar-se de “avaliação”. Mas na realidade o objetivo desse instrumento era de fazer “medições” pontuais, muito longe do objetivo da avaliação contínua e significativa que hoje encontramos em vários documentos orientadores de reformas curriculares, como os “*NCTM*” dos EUA (1989); *Diseño Curricular Base*, MEC da Espanha (1989,1992); *Renovação do Currículo de Matemática*, APM de Portugal (1988,1991); PCN no Brasil (1997,1998) entre outros.

4.6.1. OBJETIVOS GERAIS

Os objetivos do ensino da Matemática têm por finalidade levar o aluno a:

- Apreciar e valorizar a matemática.
- Adquirir segurança na sua própria capacidade, desenvolvendo a auto-estima e a perseverança na busca de soluções.
- Resolver problemas matemáticos, desenvolvendo diferentes formas de raciocínio e processos.
- Comunicar-se matematicamente (relatar e argumentar conclusões e resultados sobre suas conjecturas com precisão, utilizando a linguagem oral).
- Raciocinar utilizando o conhecimento matemático.

E ainda, de acordo com os PCNs, temos como finalidades do ensino da Matemática:

- Estabelecer conexões entre temas matemáticos de diferentes campos e entre esses temas e conhecimentos de outras áreas curriculares.
- Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente na busca de soluções para problemas propostos, intensificando aspectos consensuais ou não na discussão de um assunto, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.

4.6.2. CONCEITOS E ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Para que o ensino de Matemática contribua na formação de um cidadão preparado para os desafios e as necessidades do novo século, temos que elaborar um currículo que valorize as vivências e experiências da criança (conceitos espontâneos), aprofunde e amplie aprendizagens desenvolvidas. Ou seja, para exercer a cidadania, é necessário saber calcular, medir, raciocinar, argumentar, tratar informações estatisticamente, etc.

Estabelecemos três campos de estudo: NÚMERO, ESPAÇO e MEDIDA. Ao longo do ensino Fundamental, os alunos estarão construindo esses conceitos.

Esse processo de construção acontecerá em dois momentos:

1ª ETAPA: Exploração – através de atividades exploratórias e intuitivas, onde 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 esse seja intuitivo, não estruturado.

A interação com os colegas durante as atividades e as discussões em grupo favorecem esta 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, ele acontece 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 adequado 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 já institucionalizado.

É preciso estar atento no sentido de oferecer sempre ao aluno, que ainda não terminou de construir algum conceito já 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 idéias 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 onde possa aplicar os conhecimentos construídos.

Na prática, os jogos utilizam conhecimentos que o aluno já possui, ainda que esses conhecimentos não estejam estruturados. Por meio de questionamentos, desencadeados pelo professor, o aluno organiza esses conhecimentos, percebendo as idéias 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.

a) Avaliação

Quanto à avaliação, consideramos fundamental que não aconteça somente em momentos determinados como aferição/julgamento, mas se processe de forma continuada, “reflexiva, relacional e compreensiva”, (Vasconcellos, 1992), que não se restrinja somente ao aluno, mas também à

toda a comunidade escolar, e que os resultados sirvam para reorientar, a todo instante, a prática pedagógica. Segundo os PCNs, a avaliação é parte do processo de ensino aprendizagem. Ela incide sobre uma grande variedade de aspectos relativos ao desempenho dos alunos, como aquisição de conceitos, domínio de procedimentos e desenvolvimento de atitudes. Mas também devem ser avaliados aspectos como seleção e dimensionamento dos conteúdos, práticas pedagógicas, condições em que se processa o trabalho escolar e as próprias formas de avaliação. Esta visão de avaliação deriva de uma forte demanda da sociedade atual de encarar o processo educacional de matemática de uma forma mais dinâmica e prazerosa para os alunos.

Alguns pontos merecem mais atenção na avaliação. São eles:

- Comprovar o que os alunos sabem e como pensam em relação ao entendimento matemático.
- Fazer da avaliação parte integrante do processo ensino/aprendizagem.
- Propor situações-problema que possibilitem a resolução através de diferentes idéias matemáticas.
- Utilizar diferentes instrumentos de avaliação, incluindo orais e escritos.
- Utilizar na avaliação calculadoras e materiais de manipulação.
- Realizar avaliações em diferentes momentos do processo ensino/aprendizagem.
- Utilizar “provas-padrão” apenas como um dos muitos instrumentos.

Pontos que merecem menos atenção:

- Comprovar o que os alunos não sabem.
- Considerar a avaliação simplesmente um “medidor” de respostas certas com o propósito de prescrever uma nota.
- Utilizar exercícios ou problemas que só requeiram um ou dois caminhos de resolução.
- Utilizar exclusivamente provas escritas.
- Excluir do processo de avaliação as calculadoras e materiais de manipulação.
- Utilizar “provas padrão” como único instrumento.

Instrumentos para avaliar:

- Produções escritas dos alunos sobre problemas ou situações-problema, feitas individualmente ou em grupos, realizadas em sala ou em casa.
- Produções materiais dos alunos (individual e/ou grupo) como: exploração de um fato jornalístico, construção de embalagens, sólidos, pesquisa histórica, medições de objetos, pessoas, etc.
- Testes: escritos individuais (num momento) , com consulta (em outro momento).
- Tarefas orais que envolvam argumentação e/ou comunicação, individuais ou em grupo, sobre um problema, trabalho proposto pelo professor ou trazido pelos alunos.
- Entrevistas individuais / Observação do trabalho em aula, seguido de reflexão e discussão / O trabalho e o uso do caderno / A atitude nas atividades de cooperação / Auto-avaliação sobre um dia de trabalho, o progresso, as dificuldades, etc.

4.6.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

NÚMERO	
1º ETAPA	2º ETAPA
<ul style="list-style-type: none"> • Construir o significado do número natural a partir de seus diferentes usos no contexto social, explorando situações-problema que envolvam contagens, medidas e códigos numéricos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar o significado do número natural pelo seu uso em situações-problema e pelo reconhecimento de relações e regularidades. • Construir o significado de número racional e de suas representações (fracionária e decimal), a partir de seus diferentes usos no contexto social.
<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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.
<ul style="list-style-type: none"> • 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 um mesmo problema pode ser resolvido pelo uso de diferentes operações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resolver problemas, consolidando alguns significados das operações fundamentais e construindo novos, em situações que envolvam números naturais e, em alguns casos, racionais.
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver procedimentos de cálculo - mental, escrito, exato, aproximado - pela observação de regularidades e de propriedades das operações e pela antecipação e verificação dos resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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
<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a grandeza numérica, utilizando a calculadora como instrumento para produzir e analisar escritas. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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
	<ul style="list-style-type: none"> • 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.

ESPAÇO	
1º ETAPA	2º ETAPA
<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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.
MEDIDA	
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer grandezas mensuráveis, como comprimento, massa, capacidade 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. • Identificar o uso de tabelas e gráficos para facilitar a leitura e interpretação de informações e construir formas pessoais de registro para comunicar informações coletadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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. • Recolher dados e informações, elaborar formas para organizá-los e expressá-los; interpretar dados apresentados sob forma de tabelas e gráficos e valorizar essa linguagem como forma de comunicação. • Utilizar diferentes registros gráficos – desenhos, esquemas, escritas numéricas – como recursos para expressar idéias; ajudar a descobrir formas de resolução e comunicar estratégias e resultados. • Identificar características de acontecimentos previsíveis ou aleatórios a partir de situações-problema, utilizando recursos estatísticos e probabilísticos.
<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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.

4.6.4. CONTEÚDOS E SUGESTÕES DE ATIVIDADES

O conhecimento não é compartimentado, logo o professor deve preservar em seu trabalho condições de que os alunos aprendam o significado dos diferentes conteúdos percebendo as diferentes relações desses conteúdos entre si.

Mesmo estando os conteúdos organizados em campos de estudo como Número, Medida e Espaço, o professor deverá apresentá-los aos alunos de forma integrada.

Na 1ª Etapa - Exploração

- O NÚMERO é um indicador de quantidade e de posição. Não é necessário apresentar formalmente essas distinções que deverão ser identificadas nas várias situações que os alunos vivenciam no uso diário. Serão também explorados alguns dos significados das operações.
- O ESPAÇO – a partir da exploração dos espaços vividos, o aluno pode estabelecer relações entre eles e os objetos que os contém e os definem.
- A MEDIDA – 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.

Na 2ª Etapa – Construção de Conceitos

- O NÚMERO – deve-se ampliar idéias e procedimentos relativos à contagem, comparação, ordenação, estimativa e operações que os envolvem, analisando as regras de funcionamento do sistema de numeração decimal. Também deve ser ampliado o conceito das operações, trabalhando-as dentro de situação-problema com compreensão, e sistematizando os procedimentos operatórios.
- O ESPAÇO – devem continuar as 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. Observar, identificar propriedades e estabelecer algumas classificações de figuras bi e tridimensionais.
- A MEDIDA – agora é necessário compreender melhor como se processa uma dada medição e descobrir unidades adequadas em função do que se pretende medir. Não deve ser, no entanto, exagerado o trabalho com conversões desprovidas de significado prático.

CAMPO DE ESTUDO – NÚMERO

CONTEÚDO TRABALHADO	1ºs.	2ºs.	3ºs.	4ºs.
CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE NÚMERO				
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento de números 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 seqüências (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 freqüentes. • 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). 	X	X	X	X
	X	X		
	X	X		
		X	X	
	X	X	X	X
	X	X		
	X	X		
		X	X	
		X	X	X
	X	X	X	X
OPERAÇÕES COM NÚMEROS NATURAIS				
<ul style="list-style-type: none"> • Análise, interpretação, resolução e formulação de situações-problema, compreendendo alguns dos significados das operações, em especial da adição e da subtração. • 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. • Cálculo mental exato e aproximado através da decomposição das escritas numéricas. • Cálculos de adição e subtração através de 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 (+, -, =) na escrita das operações. • Utilização dos sinais de (+, -, x, :, =) na escrita das operações. 	X	X		
	X	X		
	X	X		
	X	X		
	X	X		
	X	X		
	X	X		
	X	X	X	X
	X	X	X	X
		X	X	X
NÚMEROS NATURAIS. SISTEMA DE NUMERAÇÃO DECIMAL (AMPLIAÇÃO) NÚMEROS RACIONAIS				
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento de números naturais e racionais no dia-a-dia. 	X	X	X	X

CONTEÚDO TRABALHADO	1's.	2's.	3's.	4's.
<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão e utilização das regras do sistema de numeração decimal. • Escrita, comparação e ordenação de números naturais de qualquer ordem ou grandeza. • Composição e Decomposição. • Valor posicional. • Posição dos algarismos na representação decimal de um número racional. • Comparação e ordenação. • Localização na reta de números decimais. • 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. • Observação de que os números naturais podem ser expressos na forma fracionária – relacionando representação fracionária e decimal. • Reconhecimento do uso da porcentagem no dia-a-dia. 		X	X X X X X X X X X X	X X X X X X X X X X X
<p>OPERAÇÕES COM NÚMEROS NATURAIS E RACIONAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Operações envolvendo números naturais e decimais - compreendendo diferentes significados dessas operações através 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. • Cálculo mental e escrito. • Adição e subtração de números racionais na forma decimal através de estratégias pessoais e pelo uso de técnicas operatórias convencionais. • Multiplicação e divisão de números racionais na forma decimal através de estratégias pessoais e pelo uso de técnicas operatórias convencionais. • Utilização da calculadora e do cálculo mental no desenvolvimento de estratégias de verificação e controle de resultados. • Adequação do uso do cálculo mental – decidir se exato ou aproximado, da técnica operatória em função do problema, dos números ou das operações envolvidas. • Cálculo simples de porcentagens. 	X	X	X X X X X X X X X X	X X X X X X X X X X

CAMPO DE ESTUDO – MEDIDA

CONTEÚDO TRABALHADO	1ºs.	2ºs.	3ºs.	4ºs.
CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE MEDIDA:				
<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	X	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> • Exploração de medidas não padronizadas de : comprimento, área, massa e capacidade 		X		
<ul style="list-style-type: none"> • Identificação de unidades de tempo: dia, semana, mês, bimestre, semestre, ano. 		X		
<ul style="list-style-type: none"> • Relação entre essas unidades. 	X	X	X	
<ul style="list-style-type: none"> • Noções de duração e seqüência temporal. 	X	X	X	
<ul style="list-style-type: none"> • Sistema Monetário Brasileiro (compra e venda). 		X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento de cédulas e moedas que circulam no Brasil e de possíveis trocas entre cédulas e moedas em função de seus valores. 		X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de horas, comparando relógios digitais e de ponteiros. 	X	X	X	
<ul style="list-style-type: none"> • Comparação de grandezas de mesma natureza, com escolha de uma unidade de mesma medida de mesma espécie do atributo a ser mensurado. 		X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> • Identificação de grandezas mensuráveis no contexto diário: comprimento, massa, capacidade, superfície, etc. 			X	X
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento e utilização de unidades usuais de medida como metro, centímetro, quilômetro, grama, miligrama, quilograma, litro, mililitro, metro quadrado, alqueire, etc. 			X	X
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento e utilização de unidades usuais de tempo e de temperatura. 			X	X
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento dos sistemas de medida que são decimais e conversões usuais, utilizando-as nas regras desse sistema. 			X	X
<ul style="list-style-type: none"> • Linha de tempo e suas unidades de medida. 	X	X	X	
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento e utilização das medidas de tempo e realização de conversões simples. 			X	X
<ul style="list-style-type: none"> • Medida padronizada de comprimento, área, capacidade e massa. 				X
<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de procedimentos e instrumentos de medida, em função do problema e da precisão do resultado. 			X	X
<ul style="list-style-type: none"> • 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. 			X	X
<ul style="list-style-type: none"> • Sistema Monetário Brasileiro – lucro e prejuízo – utilização em situações-problema. 			X	

Sugestões de Atividades

NÚMERO

1ª série

- Atividade em equipe: escrevam muitos cálculos e problemas com resultado 30.

Ao final da atividade o grupo deverá explicar como pensou e que operações utilizou nos seus problemas. Pedir a outro grupo que verifique as soluções e vice-versa.

Objetivo: trabalhar o cálculo mental. Fazer estimativa. Trabalhar diferentes representações de números.

2ª série

- Pedir às crianças que recortem de jornais mercadorias com os respectivos preços e que formulem problemas envolvendo uma ou mais operações.
- Com um mesmo recorte, pedir que um colega comece o problema e outro termine, completando a situação-problema colocando as perguntas ou as tarefas a serem feitas.

Objetivo: resolver e criar situações-problema.

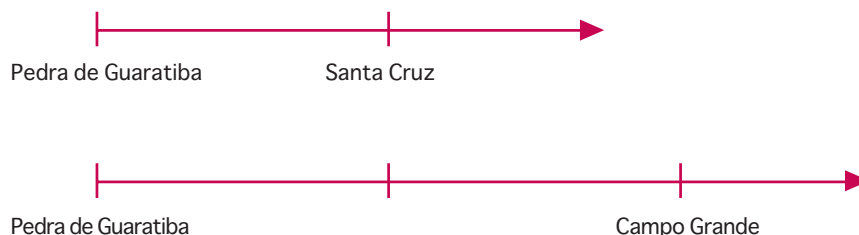
3ª série

- Tarefa em grupo: Fazer um levantamento das idades dos alunos da turma e montar um gráfico com os dados obtidos. Depois verificar o seguinte: – Qual a faixa etária média dos alunos da turma? – Quais os alunos mais novos? – Quais os alunos mais velhos? – Qual a idade que mais aparece no gráfico?

Objetivos: levantar, organizar e comparar dados. Ler e interpretar dados em gráficos na escola e na vida diária.

4ª série

- Situação-Problema: Pedro e Sandro saíram de bicicleta de Pedra de Guaratiba. Pedro parou em Santa Cruz e Sandro seguiu para Campo Grande.
 - Marque na reta o ponto que representa a metade de cada percurso.



- O que você observou ao resolver a questão acima?

Objetivos: perceber que ao comparar metade de distâncias diferentes não dá o mesmo resultado; identificar os atributos do comprimento; levar os alunos a fazer e usar estimativas de medidas.

ESPAÇO

1ª série

- Explorar formas, linhas e contornos de elementos da natureza (flores, folhas, cristais, etc.) e de objetos do meio ambiente, de acordo com a realidade da turma, propondo a reprodução dessas formas, desenhando seus contornos, explorando sua simetria (das folhas, do corpo da criança: olhos, orelhas, braços, etc.). Pedir às crianças que comparem essas formas com triângulo, retângulo, círculo, reta, retas paralelas, cone, etc. A partir desta comparação deixar que elas criem novos objetos.
- Propor que a criança siga caminhos obedecendo indicações de setas; posteriormente, pedir para desenhar o percurso e planta da sala de aula, de sua casa, etc.

Objetivo: identificar elementos geométricos a partir de observação do dia-a-dia, explorar e representar o espaço.

2ª série

- Fazer recortes e dobraduras. Formar quebra-cabeças. Utilizar o Tangram.
- Formar figuras com material variado (varetas, canudos, palitos, etc.).
- Trabalhar com figuras superpostas (Tangram ou outros).
- Desenhar moldes para roupas.

Objetivo: explorar a composição e a superposição de figuras.

3ª série

- Fazer coletas de embalagens de diferentes formatos.
- Cada criança escolhe uma embalagem e vai explorá-la, respondendo perguntas do tipo: – Quantas pontas ela tem? Ela rola? Por quê? – Você conhece outros objetos que tenham esta forma? Quais?
- Cada criança deverá desmontar a embalagem escolhida, sem rasgá-la e retirando as abas. Depois irá contornar com hidrocor a forma obtida numa folha de papel.
- Deverá pontilhar no seu desenho as dobras da embalagem.
- Propor o desafio de planificar outra embalagem agora sem desmontá-la.
- Fazer explorações sobre esse desenho: o desenho obtido é idêntico ao da embalagem? A partir dele seria possível montar a embalagem?

Objetivo: explorar superfícies, usando um conjunto de objetos, como caixas de diversas formas e suas planificações.

4ª série

- Depois de coletar diferentes sólidos (caixas, embalagens, etc.), as crianças brincarão livremente para familiarizar-se com suas peculiaridades.
- Após esta etapa, fazer um levantamento das características próprias de cada sólido, com perguntas do tipo: – Quais os sólidos que rolam em alguma posição? – Quais os sólidos que não rolam em posição alguma? – Quais os sólidos que têm uma só ponta? – Quais os sólidos arredondados? (Fazer a relação com os sólidos que rolam) – Quais os sólidos que não são arredondados? (Fazer a relação com os sólidos que não rolam) – Com que objeto parece este sólido? (Repetir para os diferentes sólidos) – Quantas “pontas” (vértices) têm este sólido?

Objetivo: explorar um conjunto de sólidos geométricos (cubo, paralelepípedo, esfera, cone, cilindro, pirâmide, etc.) e suas características.

MEDIDA

1ª série

- Observando o calendário do mês, as crianças deverão responder às questões: – De que mês e ano é este calendário? – Quantos domingos tem este mês? – Qual é a data do último domingo deste mês?
- Colocando ordenadamente todos os meses do ano, pedir aos alunos que digam: – Qual é o mês 2? – Qual é o mês 3? – E o mês 9? – Qual é o nome do mês que vem depois do mês 10? – Depois do mês 12, vem de novo um outro mês. Qual é o seu número?

Objetivo: identificar as unidades de tempo estabelecendo relações entre elas.

2ª série

- Utilizando uma régua, peça às crianças que desenhem uma linha azul.
- Pedir que meçam essa linha (lembrar que comecem do zero) dizendo quantos centímetros ela tem. Depois peça que desenhem uma linha vermelha com o dobro do comprimento da linha azul. Outra linha verde com o triplo do comprimento da linha azul. Questione: A linha verde tem quantos centímetros a mais que a linha vermelha? Faça outros questionamentos pertinentes.

Objetivo: comparar grandezas de mesma natureza utilizando unidade de medida de mesma espécie do atributo a ser mensurado.

3ª série

- Atividade em grupo: Apresente uma folha com uma linha desenhada medindo 25 cm e peça às crianças que confirmem essa medida com a régua.

Tarefa 1: cortar um barbante com um comprimento que seja 4 vezes o da linha desenhada na folha. Levantar os seguintes questionamentos: – Quantos centímetros tem o barbante? – De que outra maneira podemos representar essa quantidade de centímetros? Cada criança do grupo deverá fazer as seguintes medições (contando com a ajuda de seu colega), utilizando sua régua ou o barbante de um metro (dependendo do caso): – Sua altura é igual, maior ou menor que 1 metro? – Quantos centímetros, aproximadamente, mede seu dedo indicador? – E seu pé? A medida de sua cintura é igual, maior ou menor que 1 metro? – Compare essas suas medidas com as de seu colega. Quem tem medidas maiores? O perímetro de sua carteira é igual, maior ou menor do que 1 metro?

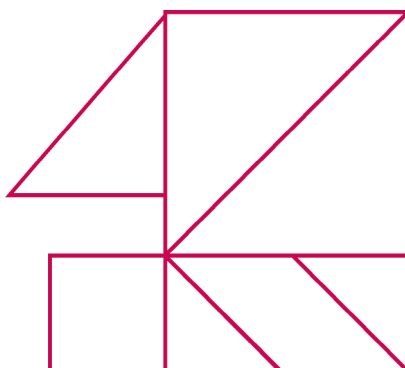
Objetivo: reconhecer e utilizar unidades usuais de medida como o metro e o centímetro. Trabalhar a estimativa.

4ª série

- Utilizando as peças do seu TANGRAM, forme a figura abaixo: O que acontece com a área e com o perímetro da figura quando:

- Deslocamos o quadrado até ele encostar no triângulo médio?
- Retiramos o quadrado?
- Recolocamos o quadrado e retiramos o paralelogramo?

Objetivos: raciocinar sobre os conceitos de área e perímetro (sem vínculos com os números).



4.6.5. RECURSOS MATERIAIS

Nas aulas os professores podem e devem utilizar diversos recursos didáticos, a fim de atingir objetivos, dar eficácia a seu trabalho ou contribuir para facilitar a aprendizagem de conceitos e procedimentos.

- ÁBACO – Através de sua utilização o aluno pode visualizar melhor cada nova etapa das operações ou do sistema numérico.
- TANGRAM – É um quebra-cabeça que possui um forte apelo lúdico, oferecendo aos alunos desafios envolventes. As formas geométricas que o compõem possibilitam inúmeras explorações como apoio ao trabalho de algum conteúdo ou propiciando o desenvolvimento de habilidades do pensamento.
- GEOPLANO – Propicia e explora experiências geométricas importantes como: forma, dimensão, simetria, semelhança e etc.
- MATERIAL DOURADO – Amplamente utilizado no trabalho de concretização de frações e decimais.
- JOGOS E QUEBRA-CABEÇAS EDUCATIVOS – Jogos como dominó e damas devem ser explorados sempre que for possível. Montar e desmontar quebra-cabeças geométricos ou não.
- LIVROS PARADIDÁTICOS – Para consulta do professor ou para enriquecimento das atividades de rotina dos conceitos que estão sendo trabalhados.
- CALCULADORA – Para mostrar a matemática do cotidiano é necessário aprender a usar e explorar essa valiosa ferramenta de cálculo.
- RÉGUA, ESQUADRO, COMPASSO, TESOURA e ainda materiais variados como: PALITOS, CANUDOS, PAPEL QUADRICULADO, etc.
- FRAC-SOMA – É um material para trabalhar frações, incluindo as operações matemáticas.
- CAIXA DE CONTAGEM – Possibilita a construção do conceito operacional de número com a manipulação de objetos pequenos em grande quantidade na sala de aula.
- QUADRO VALOR DE LUGAR – Deve ser explorado com a compreensão do aluno a partir do material de contagem, e não apenas para conhecer o algoritmo.

4.7. MÚSICA

“Vocês estão ainda muito longe de ser Beethoven, é certo, porém o que vocês estão fazendo foi exatamente o que Beethoven fez uma vez – vocês reagiram a uma sugestão e a transformaram em música original.”
Schafer

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 e a todo momento. São trabalhados pelos músicos, estudantes ou profissionais, mas vivenciados diariamente por todos nós. Produzimos e percebemos, incessantemente, ritmos e sons. Quando Schafer, ao falar de ritmo, cita uma afirmação sobre pintura de Paul Klee, ele está exatamente afirmando esta onipresença. Todos nós, independentemente da atividade central a que nos dediquemos, nos deparamos constantemente com desafios ligados ao “manejo” de ritmo e som. O ritmo, entendido de forma ampla como uma organização de eventos quaisquer 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 das “músicas”, 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 e efetivamente incorporá-las.

Dentro do volume dos PCNs destinado à arte, a música recebe grande atenção e seu papel é, com frequência, ressaltado. Por exemplo, quando nos fala do “poder da imagem, do som, do movimento e da percepção estética como fontes de conhecimento”. No entanto, ao falar dos “Objetivos Gerais do Ensino Fundamental”, cita as diferentes linguagens a serem trabalhadas: “verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal”. A “musical” não é citada. Por quê? A hipótese mais provável não aponta para o simples “esquecimento”.

Apesar de convictos com relação à importância da música na formação dos indivíduos, normalmente há uma definição um tanto nebulosa do efetivo “poder” da música.

Segundo Regina M. S. Santos (1998):

“...há também o desencanto com a música oferecida no currículo das escolas regulares de 1º e 2º graus. Sob a forma de atividades ou como disciplina, ela já tem sido objeto de estudo, onde se constata o mais alto grau de indiferença a ela atribuída”

Não é objetivo deste texto desvendar os descaminhos que levaram essa linguagem artística, cujo papel na formação dos indivíduos, no berço de nossa civilização ocidental, foi central, (e, em diversas culturas, hoje ainda é), em alguns momentos, a ser tratada com “indiferença”.

“O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida” (PCN)

Nesta ampla visão dos PCNs, o caráter fundamental do ensino da arte está brilhantemente reconhecido. Já a LDB, ao justificar a obrigatoriedade do ensino da arte através do benefício da promoção do “desenvolvimento

cultural” (Saviani, 1998) realiza uma redução considerável do alcance desta área de conhecimento¹.

Se concordarmos com qualquer uma das teorias sobre cultura identificadas por Roger Keasing e apresentadas por Roque Laraia (1986), todas indicando com clareza a amplitude deste conceito (desde as que vêem a cultura como um sistema adaptativo, “...inclui tecnologias e modos de organização econômica, padrões de estabelecimento, de agrupamento social e organização política, crenças e práticas religiosas...”; até as que a vêem como um sistema simbólico, “compreende categorias ou unidades e regras sobre relações e modos de comportamento”), veremos 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.

Não que o “desenvolvimento cultural” esteja em segundo plano ou seja aqui considerado como um objetivo menor. O próprio documento que define a “ação finalística do SESC” é bastante claro e enfático ao apontar esta dimensão:

“A área de manifestações culturais é considerada pelo SESC como contexto dos mais expressivos para a elevação dos indivíduos aos patamares superiores da condição humana e da produção de conhecimentos que contribuam para a proposição de soluções para os graves problemas que comprometem o processo de desenvolvimento nacional.”

(Ação Finalística do SESC, 1999)

A questão é que a promoção do “desenvolvimento cultural”² simplesmente não é um privilégio exclusivo da arte. Por isso se vê profundamente fragilizada esta justificativa para sua obrigatoriedade no ensino em qualquer nível.

“A atividade artística a partir da Educação Infantil é importante por estar diretamente relacionada ao desenvolvimento da função simbólica, característica que diferencia o homem dos outros animais, pela capacidade que tem de acumular e representar os conhecimentos.”

(Proposta Pedagógica da Educação Infantil do SESC, 1997)

Só “especificidades”, como a da “função simbólica” citada acima, podem fazer com que todas as dificuldades objetivas cotidianas sejam superadas e que cheguemos a um ponto em que, de tão óbvia, a obrigatoriedade do ensino de arte simplesmente não precise ser imposta.

1 “Mesmo na cultura moderna, a relação entre arte e ciência apresenta-se de diferentes maneiras, do início do mundo ocidental até os dias de hoje. Nos séculos que se sucederam ao Renascimento, arte e ciência eram cada vez mais consideradas como áreas de conhecimento totalmente diferentes, gerando uma concepção falaciosa, segundo a qual a ciência seria produto do pensamento racional e a arte, pura sensibilidade. Na verdade, nunca foi possível existir ciência sem imaginação, nem arte sem conhecimento. Tanto uma como a outra são ações criadoras na construção do devir humano.” PCN : arte, op. cit., p. 35.

2 O termo “desenvolvimento cultural” é, ao nosso ver, pouco adequado pois sugere a existência de “culturas desenvolvidas” e de “culturas a serem desenvolvidas”. O documento da “Ação Finalística do SESC”, em sua página 11, fala em “progresso cultural”. Nossa sugestão aponta para a utilização do termo “dinâmica cultural” que caracteriza com maior propriedade a constante troca entre as diversas culturas, sem sugerir uma linha evolutiva entre elas. Com certeza uma tranqüila aproximação das unidades regionais com suas comunidades vizinhas passa pela clareza com relação a este ponto.

4.7.1. OBJETIVOS GERAIS

Proporcionar experiências sensoriais, afetivas, psicomotoras e cognitivas visando a construção de uma base, em termos racionais e motores, a partir da qual o aluno desenvolva uma atitude autônoma, de realização e análise, com relação ao fenômeno sonoro, que lhe dê acesso, no seu fazer musical, a níveis cada vez mais complexos e significativos, para si mesmo e para a sociedade na qual está inserido.

Os objetivos, conteúdos e sugestões de atividades estão divididos em duas etapas, definidas a primeira como de experimentação e a segunda como de estruturação. Independentemente do regime seriado, é preciso que haja dois momentos distintos na aproximação da criança com a música: uma primeira, mais descompromissada com conceitos e habilidades, e uma segunda, que defina prioridades e crie uma base a partir da qual os processos de criação se viabilizem.

4.7.2. CONCEITOS E ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Relacionamos alguns princípios que podem orientar o trabalho dissipando a “névoa” que parece encobrir o “poder” da música e sua importância na Educação.

1) Não faz sentido promover a dicotomia “música da escola *versus* música do mundo lá fora”. Ainda que este tema nos remeta a profundos questionamentos, realizados pela Escola como um todo, no sentido de perceber seu lugar, hoje, em nossa sociedade, a simples percepção de que não existe um *português*, ou uma *matemática*, que funcionem apenas na Escola, já encaminhariam várias soluções para a área de música. Ela, a música, deve ser viva, vivida, ter relação direta com o “mundo lá fora”. Nunca “estar a serviço” deste mundo – poder se negar a isso é, talvez, a maior força da Escola – , mas, sempre, significar uma possibilidade de articulação qualquer – ou de continuidade, ou de ruptura, ou de transformação.

“Enquanto sujeito histórico, construtor de conhecimento, a criança ao mesmo tempo que constitui o mundo, torna-se constituída por ele. Isto quer dizer que, enquanto age no ambiente causando transformações ou não a partir de suas experiências, dialeticamente sofre interferências dele, sendo então a cada instante alguém que lida com o conhecimento de forma dinâmica e intensa, desenvolvendo sua consciência, se constituindo enquanto ser pensante e cidadão que é, hoje, e não num futuro que ainda virá, rompendo com o velho estigma de criança inacabada, um pré-adulto, numa pré-escola traduzida na pergunta: – ‘O que ela vai ser quando crescer?’.”

(Proposta Pedagógica da Educação Infantil no SESC, 1997)

2) O conceito de criatividade em arte, muito bem historiado pelos PCNs, é imensamente caro a todos nós. Caminhamos para isto e uma solução criativa, vinda de nossos alunos, normalmente vale por todas as outras “corretas” dadas por ele. Podemos afirmar 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.

“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.” (PCN, Arte)

3) 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 preciso e uma clara noção de afinação (advindos de processos formais ou intuitivos), não é possível ajudar os alunos a desenvolver estas habilidades. A apreciação³, que normalmente se constitui na principal atividade musical da maioria dos professores, especialistas ou não, tem um alcance limitado, mesmo quando ativa (os alunos escutam e interagem de diversas formas com a música escutada). Ainda a esse respeito, é importante acrescentar que, para efetivamente acolher a música que o aluno traz, levando-o a elaborá-la e contextualizá-la, essas e algumas outras ferramentas são imprescindíveis.

“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.” (PCN, Arte)

4) O corpo pode e deve se constituir numa ferramenta essencial para o trabalho com a linguagem musical. Todo músico se mexe ao tocar ou cantar. Desde uma batida de pé até um trincar de dentes, um balanço de cabeça, uma inclinação de tronco, qualquer coisa, qualquer movimento, por menor que seja, concorre para a qualidade da sua execução. Mover-se ao tocar é extremamente importante (e, praticamente, imprescindível) – estando claro que, dependendo das circunstâncias, esse movimento terá de ser mais ou menos discreto. Mas que movimento é este? Qual deles pode ajudar mais? Impossível dizer. Cada pessoa possui uma história corporal e, numa pequena amostragem, iremos encontrar uma infinidade deles, alguns complexos demais para serem imitados. O que se pode é pensar sobre aqueles que atrapalham: movimentos excessivamente tensos levam a uma execução tensa, e quanto mais tensão menos capacidade de realização; movimentos por demais relaxados levam a uma execução frouxa, onde não há precisão. O que se pode dizer é que o excesso, tanto de tensão quanto de relaxamento, traz sempre movimentos imprecisos que invariavelmente acabam por confundir.

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”, pois, dessa forma, passa a ser

³ Consideramos aí, tanto a atividade de colocar música para que os alunos ouçam, quanto a de tocar e/ou cantar para eles.

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 através dessa organização corporal e mental que o aluno poderá se aproximar com extrema naturalidade tanto da escrita quanto do improvisado e da composição.

No entanto, 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 através de uma articulação entre audição, organização e realização, pode, afinal, ser um guia confiável.

A música e a dança têm grandes áreas de intercessão, mas não se equivalem. Por trabalharem ritmo e som através do corpo em movimento, um bom músico tem grandes chances de ser um bom dançarino e, da mesma forma, um bom dançarino pode perfeitamente vir a ser um bom músico, mas não há como se dar uma transposição imediata de conceitos e habilidades.

5) Por possuir o Brasil uma riqueza de padrões rítmicos dificilmente comparável, mesmo em termos de mundo, nos parece imperativo que todo este trabalho rítmico esteja inteiramente relacionado com um profundo conhecimento dos padrões que nossa cultura criou, transformou e/ou assimilou.

6) Samba, Maracatu, Baião, Xote, Afoxé, Alujá, Ciranda e tantos outros, podem e devem ser trabalhados através de uma prática de percussão vista, não como um fim em si, mas, como um inigualável meio para uma profunda experimentação rítmica, onde 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, já 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.

7) 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 através da prática vocal, possivelmente utilizando-se nosso vasto repertório de canções. Os PCNs, insistem firmemente nesta utilização:

“As canções brasileiras constituem um manancial de possibilidades para o ensino da música com música e podem fazer parte das produções musicais em sala de aula, permitindo que o aluno possa elaborar hipóteses a respeito do grau de precisão necessário para a afinação, ritmo, percepção de elementos da linguagem, simultaneidades, etc.”
(PCN, Arte)

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, este trabalho corre o risco de não se tornar uma ferramenta de criação, objetivo maior de qualquer trabalho de iniciação artística.

8) Há uma diferença fundamental entre trabalhar com uma música e trabalhar com a letra de uma música. Quando cessa o som e o trabalho é centrado nas idéias traduzidas pelas palavras da canção, não podemos mais

defini-lo como musical. A leitura em voz alta pode trazer de volta o som, mas dificilmente resgatará as propostas rítmicas e harmônicas.

9) 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

10) A diversidade cultural deve deixar de ser apenas mais um conceito a ser trabalhado e tornar-se uma realidade que o aluno experimenta, joga e, mais facilmente, entende e respeita.

11) Um trabalho de iniciação musical conduzido, ou não, por um especialista, não deve visar este ou aquele tipo de realização, mas sim a construção de uma base e a 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) Avaliação

As considerações e orientações, com relação ao processo de avaliação, presentes nos PCNs e na Proposta Pedagógica da Educação Infantil no SESC, podem ser de grande utilidade para a composição de um sistema de avaliação em música que se mostre eficiente e justo. Entretanto, mesmo a partir destas contribuições resta-nos uma certa imobilidade, gerada não tanto pela questões levantadas, mas principalmente pela forma como são encaminhadas as soluções práticas.

Qualquer tipo de avaliação só pode ter alguma utilidade se as “regras do jogo” forem claras. Se, em algum momento, o aluno perceber que seu processo de avaliação lhe escapa, que ele é incapaz de identificar as razões que levaram o professor a emitir este ou aquele juízo, ele simplesmente se retrairá e o processo de aprendizagem, que prosseguiria para além da avaliação, pode se ver interrompido. O problema é que o termo “musicalidade” expressa, numa certa medida, algo que sabemos ser essencial para um fazer musical consistente. Acontece que a “musicalidade” não vem de uma vez, ela pode ser, e normalmente é, construída. A questão passa a ser, então, que indícios são estes que podem nos garantir que este processo está acontecendo.

Nesse sentido, uma parte substancial da avaliação passa necessariamente por elementos extramusicais, que não definem a prática musical, mas a viabilizam: concentração, capacidade de superação, cooperação, estudo regular, etc. Sem dúvida a *auto-avaliação* deverá representar um papel central, mas, para além dela, ressaltamos a *avaliação conjunta*. A primeira surge de um momento de introspecção do aluno, que depois vai se confrontar com um momento, também de introspecção, do professor. A segunda surge de um diálogo entre professor e aluno que torna praticamente simultâneos os dois momentos de introspecção. Estes dois processos de avaliação não nos parecem excludentes, mas diferentes com relação a seus respectivos ganhos.

Uma outra parte diz respeito a habilidades diretamente ligadas ao fazer musical. Onde também podem ser incluídos alguns elementos extramusicais, tais como relatos de lembranças e sentimentos suscitados pela audição, ou execução, de uma música; considerações sobre a letra e o contexto sugerido por ela. Alguns desses elementos, a nosso ver, demasiadamente

subjetivos para serem avaliados, e outros, melhor inseridos em avaliações realizadas em outras áreas do conhecimento. De qualquer forma, especificamente no que diz respeito aos elementos diretamente relacionados com o fazer musical, parece-nos essencial que qualquer juízo emitido pelo professor seja, mesmo que parcialmente, compartilhado pelo aluno. Se sua realização rítmica está imprecisa, é necessário que ele possa perceber em que momentos isto está acontecendo e por quê; se ele está desafinando ao cantar uma melodia, é necessário que ele possa localizar as notas nas quais isso acontece; se seu improviso é “pobre”, é necessário que ele possa compreender o que significa esta “pobreza”, e, principalmente, como “enriquecê-la”. Sem estas clarezas, inviabiliza-se qualquer desdobramento a partir da avaliação proposta.

4.7.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1ª etapa - experimentação:

- 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;
- Experimentar livre e orientadamente os diversos materiais sonoros;
- Assimilar a noção de diversidade cultural através da apreciação ativa de padrões rítmicos, melódicos e harmônicos, criados, transformados ou incorporados por diversas culturas.

2ª etapa - estruturação:

- 1) Vivenciar procedimentos que revelem o corpo em movimento como uma ferramenta essencial no aprendizado musical;
- 2) Experenciar a prática de conjunto entendendo-a como uma atividade fundamental para o desenvolvimento individual;
- 3) Elaborar notações musicais que ajudem a organização iniciada na prática e que simplifiquem a compreensão do sistema tradicional;
- 4) Reconhecer a importância do trabalho com padrões culturalmente reconhecidos como referencial para outros;
- 5) Aproximar-se, através do trabalho com padrões rítmicos, melódicos e harmônicos, criados, transformados ou assimilados pela cultura brasileira, das manifestações culturais, contextualizando-as e compreendendo-as.

4.7.4. CONTEÚDOS E SUGESTÕES DE ATIVIDADES

1ª etapa - Experimentação - 1ª e 2ª séries

Os conteúdos, questões e atividades desta etapa podem ser abordados em qualquer uma das séries iniciais. As diferenças se darão em função da intensidade das vivências propostas, da profundidade das questões levantadas e do nível de exigência quanto a compreensão dos conceitos e ações.

1. fenômeno sonoro *(os elementos constitutivos do fazer musical)*

1.1. som *(qualquer evento acústico)*

- as vozes dos alunos da sala ao lado, as cadeiras sendo arrastadas, nossas cadeiras rangendo, o cachorro do vizinho, os pássaros, o barulho do vento, o relógio da sala, o relógio da igreja, nossos próprios dentes batendo uns contra os outros.
- Ouvir não parece ser simplesmente estar de ouvidos destampados.

1.2. silêncio

- O que você escuta com os ouvidos tampados?
- Você já mastigou com os ouvidos tampados?
- Quando nos vemos de repente no escuro, a impressão é de impossibilidade total de ver qualquer coisa, mas pouco a pouco nossa visão se adapta à escuridão e as formas surgem. Com o som se dá algo semelhante. Quando fazemos silêncio, criamos a possibilidade de escutar o que antes não escutávamos. Um som ao longe, um som de muito pouca intensidade, sons que antes já estavam lá, mas nós simplesmente não havíamos notado.
- Agora que tudo está em silêncio, de onde está vindo este zumbido? Do ar-condicionado? Do ventilador? Da conversa no corredor? Do gerador? Da britadeira? Dos carros? Da lâmpada?

2. ambiente sonoro *(a ampliação do alcance de um trabalho na área de música introduzindo o impacto social e ecológico gerado pela produção sonora)*

2.1. paisagem sonora *(os sons que nos cercam)*

- Se durante o dia, na escola, várias atividades são feitas em diferentes locais envolvendo um número de pessoas igualmente diferente, é provável que o som da escola como um todo varie também. A escola é sempre “barulhenta”? Que sons podem ser encontrados ao meio dia no pátio? Quais destes sons podem, e quais não podem, ser encontrados pela manhã na sala dos professores?
- Será que os sons de Hong Kong são iguais aos daqui?

2.2. poluição sonora *(os sons que nos adoecem)*

- Como será viver no segundo andar de um prédio localizado no cruzamento de duas grandes ruas no centro da cidade? Ou ao lado da linha do trem? Ou vizinho a um baile realizado num clube sem um mínimo isolamento acústico?
- Quantas pessoas, falando ao mesmo tempo, podem ser ouvidas e entendidas?

3. produção sonora *(os meios a partir dos quais são gerados e amplificados os sons)*

3.1. vibração; onda; ressonância *(conceitos de acústica trabalhados através de um entendimento prático)*

- Assim como quando atiramos uma pedra num lago, as ondas provocadas caminham através da água, quando atiramos uma pedra no chão, de forma semelhante, a vibração causada pelo impacto da pedra com o chão também forma ondas, só que sonoras e que caminham através do ar. Quanto mais longe estivermos do local em que a pedra caiu, na água ou no chão, mais fracas as ondas serão. Se as margens do lago são feitas de pedras, as ondas se chocam e retornam somando-se àquelas que estão vindo, e, assim, apenas uma pedra pode movimentar toda a superfície de um lago. Se, de outro modo, elas são feitas de praias, as ondas podem desaparecer suavemente ao chegarem. As paredes de uma sala, funcionam exatamente como as margens do lago.

Dependendo do material de que são feitas, as ondas sonoras podem ressoar mais ou menos, e, assim, ampliar ou diminuir o som na sala.

- Não há som no vácuo.
- O telefone de latas amarradas por um barbante só funciona quando o barbante está esticado. Quando ele está frouxo não há como a vibração de nossa voz caminhar através do fio. O que aconteceria se amarrássemos uma terceira lata a estas duas latas iniciais e duas pessoas falassem ao mesmo tempo? Possivelmente o mesmo que aconteceria se atirássemos duas pedras, ao mesmo tempo, na água.
- Morda o braço de um violão, tampe os ouvidos e veja como agora você escuta melhor.

4. fazer musical (*tocar ou cantar, individualmente ou em grupo*)

4.1. práticas musicais

4.1.1. a voz como instrumento musical

- 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
- Você já viu que som engraçado aquele aluno da primeira série faz com a boca? Seria possível imitá-lo?

4.1.2. o corpo como instrumento musical (*a percussão no corpo*)

- Qualquer música que possua um acompanhamento com palmas pode ter este mesmo acompanhamento feito por batidas em várias partes do corpo.

4.1.3. os objetos como instrumentos musicais (*a percussão em objetos cotidianos*)

- O fundo de um balde pode ser um tambor mais ou menos grave, dependendo do seu tamanho.
- Uma tampa de panela com pegador no centro pode, perfeitamente, soar como um sino.
- Qualquer tubo, soprado com a embocadura correta, pode ser usado como uma trombeta.
- Qualquer elástico esticado nas pernas de uma cadeira vai soar como um violão (ou contrabaixo se o elástico for grosso), para quem estiver ouvindo com o ouvido colado no assento.
- Aqui também vale morder a cadeira e tampar os ouvidos para ouvir melhor.

4.1.4. os instrumentos musicais (*familiares e não familiares ao grupo*)

- Um instrumento musical possui um encanto só alcançado pelos

objetos sagrados. O simples fato de fazer com que cheguem à sala de aula já pode ser uma atividade. Ver como se pode fazer soá-los, que som fazem, com que outros são parecidos.

4.2. 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.

Podemos cantar uma simples canção...

4.2.1. andamento (a velocidade de uma música)

... rápido (*presto*), devagar (*largo*), indo do devagar para o rápido, do rápido para o devagar; rápido e, de repente, devagar, etc.;

4.2.1. intensidade (as variações de volume dentro de uma música)

... forte, fraco (*piano*), “bem fraquinho”, e de repente “bem forte” (alguém podia reger isto!);

4.2.1. articulação (a forma como é tocado um som; ex: um violino com ou sem arco)

... “ligando” todas as notas (*legato*); deixando-as bem curtinhas, “cortando”-as (*staccato*); variando *legato* e *staccato*;

4.2.1. timbre (a composição de um som, que faz com que distingamos um instrumento de outro, ou uma voz de outra, mesmo que estejam tocando, ou cantando, a mesma nota)

... com uma voz engraçada; com a voz do professor de matemática; com todos de costas, tentando adivinhar qual dos quatro alunos com a voz parecida está cantando (Quem tem a voz parecida?); ou então os dois que estão cantando; ou os três, os quatro, ...

4.2.1. registro (as regiões grave e aguda onde pode se localizar uma nota)

... toda bem “fininho” (agudo), bem “grosso” (grave);

5. diversidade musical (a contextualização cultural e histórica dos diversos fazeres musicais trabalhados)

- Qualquer apreciação (audição de músicas) pode, e deve sempre, envolver algum tipo de atividade do aluno. Dançar, bater palmas, assobiar, cantar, correr, pular, deitar e quase dormir, qualquer manifestação, de preferência corporal, pode aproximá-lo concretamente do som que ele está começando a aprender a ouvir.
- Que manifestações musicais podemos encontrar nas proximidades da escola? De que forma utilizam a música: como parte de rituais religiosos? Como festa ou diversão? Como canto de trabalho ou pregão de venda? Como folgado popular? Como brincadeira infantil? Como encontro entre músicos da região?

E próximo às casas das pessoas que freqüentam a escola, que manifestações musicais acontecem?

Como nossos alunos podem classificar essas diferentes manifestações: pelos estilos e características musicais? Pelas funções da música?

5.1. outras culturas

- Os pigmeus africanos cantam em coro utilizando-se de sons que se assemelham a gritos.

- No Azerbadjão um tipo de canto masculino utiliza o *falsete* (uma “falsa” voz na região aguda) e canta de forma muito semelhante ao violino que o acompanha.
- Existe um tipo de emissão vocal, mais cultivada no oriente, onde uma pessoa pode cantar duas melodias diferentes ao mesmo tempo, uma muito *grave* (grossa) e outra muito *aguda* (fina).

2ª etapa - Estruturação - 3ª e 4ª séries

(Considerando que os alunos já tenham vivido a etapa anterior.)

3ª série

Existem várias formas de realizar a estruturação que aqui sugerimos. Uma delas é a nossa própria experiência chamada *O Passo*. Ela se constitui num método de musicalização, baseado numa movimentação corporal específica, através do qual o aluno se aproxima do fazer musical pela questão rítmica aprendendo tanto a realizar, quanto a entender o que realiza.

1. fazer musical (tocar ou cantar, individualmente ou em grupo)

1.1. ritmo⁴:

- Experimente andar e bater palmas toda vez que seu pé toca o chão. Você está realizando, nas mãos, um ritmo regular, composto por batidas regulares, que coincidem com a pulsação, marcada pelos seus passos. Agora tente realizar as mesmas batidas regulares, soando todas um pouco antes do seu pé tocar o chão. Você agora está tentando realizar outro ritmo, ainda que, pra quem não vê que você está andando, ele pareça o mesmo. Um ritmo não se define pela distância entre as notas que o compõe, e sim pela forma como ele se articula com uma pulsação. Mesmo ritmos que independem de uma pulsação – por exemplo a leitura de um texto qualquer, os prelúdios de Debussy, várias composições eletroacústicas – requerem algum tipo de respiração, alguma referência interna que faça sentido, em alguma medida, para, pelo menos, um grupo de pessoas. Por isso há leituras que nos tocam e outras que parecem empobrecer o texto.

1.1.1. pulsação (marcação em intervalos de tempo regulares que define a estrutura rítmica de uma música)

1.1.2. compasso (ciclo de pulsações)

1.1.3. contratempo (local, no intervalo de tempo entre uma pulsação e outra, que define a metade deste intervalo)

4 Conversando com uma amiga a respeito de um trabalho com a letra de uma canção conhecida, mas rítmicamente bastante complexa, sugerimos que ela trabalhasse a declamação utilizando como primeira possibilidade uma solução rítmica baseada na do próprio compositor da tal canção. Ela pareceu surpresa e disse que não se tratava de um trabalho de música para que o ritmo recebesse tamanha atenção. Mostrei então como faria um aluno que declamasse todas as sílabas com a mesma duração. Pareceu-nos um absurdo. Mas então, como poderia fazer este aluno para passar de uma realização que consideramos absurda à outra bastante complexa? Como atingirá (ou não, como grande parte dos leitores) essa noção de proporção entre a duração de uma sílaba e outra? Que disciplina ensina este tipo de coisa? (nota do autor).

- Andar trabalha necessariamente o equilíbrio, e apenas este equilíbrio pode trazer a noção de regularidade que possibilita o aprendizado da pulsação. Andar retornando à posição inicial revela os ciclos em que podem ser organizadas estas pulsações e apresenta a noção de compasso. Dobrando-se os dois joelhos entre cada um dos passos, o contratempo, a divisão em dois da pulsação, pode ser localizada corporalmente.

1.2. prática de conjunto

- Existem duas possibilidades de se tocar ou cantar com outra pessoa: junto com ela ou ao lado dela. Em outras palavras, ouvindo-a ou não. Isto porque, ainda que a execução deixe muito a desejar e que pareça absurdo, é possível se fazer música em conjunto sem que ninguém tenha a menor idéia do som que o outro está produzindo. No entanto, agir dessa forma significa desconhecer as impossibilidades que este tipo de procedimento gera e que cedo ou tarde se impõem.

A princípio, o som do outro, com o qual somos chamados a interagir, nos confunde, nos atrapalha, mas, assim que a certeza do som que estamos produzindo chega e abre espaço para que entendamos aquele outro som, nossa realização passa a apresentar tudo o que se pode esperar dela: fluência e precisão.

Ouvimos para tocar melhor. Da mesma forma que o movimento individual garante referências claras para que o indivíduo se entenda e consiga ouvir a si mesmo, o movimento do grupo encaminha a necessária articulação entre os vários indivíduos, conectando-os para que atuem “juntos” e não “ao lado”. Ouvindo e sendo ouvidos.

1.2.1. padrões rítmicos *(ritmos formados por articulações nos tempos e nos contratempos)*

1.2.2. padrões melódicos *(as mais diversas canções)*

- O desenvolvimento da noção de afinação, pela impossibilidade de se “materializar” as diferenças de altura de um som, normalmente é um momento difícil e, invariavelmente, não superado na formação musical. Em outras palavras, se “sou afinado” (querendo dizer “se nasci afinado”), sorte minha, se não sou, azar. Poderíamos pensar em abordagens menos simplistas, até porque: primeiro, todo mundo canta, pelo menos alguma coisa, afinado, pelo menos um trecho de alguma música, o que nos leva a pensar que a desafinação é circunstancial e não estrutural. Cantar “Parabéns Pra Você” sozinho não é difícil, ainda que a grande maioria desafine nos trechos com notas fora do registro médio. Difícil é propor uma tonalidade e ter todos cantando afinados e em uníssono (com as mesmas notas). Segundo, a primeira dificuldade não parece ser cantar uma melodia específica num tom específico, e sim, simplesmente, cantar um nota específica, qualquer uma, repetidas vezes – conseguir cantar, tendo consciência do que se está fazendo, uma mesma nota seguidas vezes. E, terceiro, não há como entender o movimento de uma melodia sem antes ter clareza de que existe uma alternância entre sons graves e sons agudos para sua composição. Em outras palavras, é preciso ter consciência de que este som é grave e aquele agudo.

De qualquer forma, algo “imaterializável”, como a altura de um som, só pode se aproximar do concreto através da prática vocal. É preciso cantar as notas para poder tocá-las. A apreciação pode desempenhar um papel significativo neste processo, mas não tem como garantir, sozinha, este aprendizado.

- Outro aspecto importante para a conscientização da emissão vocal é o conhecimento, a partir da experiência e do uso de ilustrações, dos três elementos envolvidos: o aparelho respiratório (circulação controlada ou involuntária do ar); o aparelho fonador (laringe e pregas ou cordas vocais); e cavidades de ressonância (laringe, faringe, boca, nariz). Esses três elementos são importantes para emitirmos e mesmo alterarmos a voz em todos os seus aspectos, seja na qualidade da emissão, no timbre, ou na própria afinação.
- Vamos cantar esta canção? Agora que demos três voltas na quadra correndo, vamos cantá-la novamente? Por que ficou tão difícil e diferente?
- Por que minha voz fica diferente quando estou resfriado? Ou quando estou com dor de garganta? Ou quando tampo o nariz?
- Por que quando ouvimos nossa voz num gravador ela sempre parece tão diferente de como normalmente a ouvimos? Será porque há um problema no gravador? Ou será porque, quando falamos, a voz que ouvimos nos chega tanto pelo ar quanto pelos ossos da cabeça, e, por isso, nunca ouvimos nossa voz como os outros a ouvem?
- Tente falar um sonoro “A” fazendo “biquinho” e um “I” abrindo bem a boca.

1.2.3. técnica instrumental de percussão

- A *percussão* pode não ser vista como um fim em si, mas como um inigualável meio para uma profunda experimentação rítmica, onde é possível isolar a questão rítmica sem desconectá-la do processo de aprendizagem musical como um todo.

1.2.4. técnica instrumental de percussão em instrumentos de altura determinada *(em xilofones e metalofones)*

2. forma musical *(a organização do fazer musical)*

2.1. arranjo *(definição de quais instrumentos serão utilizados, quando e o que irão tocar)*

3. notação musical *(a representação gráfica da organização iniciada na prática)*

3.1. partitura de aproximação *(partituras que encaminhem o sistema tradicional)*

4. diversidade musical *(a contextualização cultural e histórica dos diversos fazeres musicais trabalhados)*

4.1. nossas “outras” culturas *(manifestações culturais com pouco ou nenhum espaço na mídia)*

- As Nações de Maracatu.
- O repente.
- As emboladas.
- A rabeca.
- Os ritmos do *candomblé*.
- As incelenças.
- As cirandas.
- Aquele senhor que mora no fim da rua e sabe músicas que ninguém mais sabe (e nem parece querer saber).
- A avó daquela menina da terceira série que tem uma voz linda.

4ª série

1. fazer musical

1.1. ritmo:

1.1.1. **divisão em 4** *(local, no intervalo de tempo entre uma pulsação e outra, que define a metade da metade deste intervalo)*

1.2. som:

1.2.1 **altura** *(frequência de uma nota musical que a faz mais aguda ou mais grave)*

1.2.2. **graves, médios e agudos** *(registros nos quais pode se localizar uma nota)*

1.3. prática de conjunto

1.3.1. **padrões rítmicos** *(samba, maracatu, baião, funk e etc.)*

1.3.2. **padrões melódicos**

1.3.3. **técnica instrumental de percussão**

1.3.4. **técnica instrumental de percussão em instrumentos de altura determinada**

1.3.5. **improvisação rítmica e/ou melódica**

- Improvisar não é fazer qualquer coisa, improvisar é brincar em cima de uma estrutura. Entenderemos bem pouco do que estamos fazendo, mas, nesse momento, o que mais conta não é “saber exatamente o que se está fazendo”, e sim se conseguimos, ou não, “falar” algo, fluente e preciso.

2. forma musical *(a organização do fazer musical)*

2.1. **arranjo** *(definição de quais instrumentos serão utilizados, quando e o que irão tocar)*

2.2. **composição**

3. notação musical *(a representação gráfica da organização iniciada na prática)*

3.1. **partitura de aproximação** *(partituras que encaminhem o sistema tradicional)*

3.2. **partitura tradicional; figuras rítmicas tradicionais; pentagrama; claves; fórmula de compasso.**

4. diversidade musical (*a contextualização cultural e histórica dos diversos fazeres musicais trabalhados*)

4.2. dinâmica cultural (*a forma pela qual as culturas sempre se alimentaram umas das outras*)

- A escala pentatônica (de cinco sons), característica da música chinesa, é também característica da música andina.
- O pandeiro é um instrumento de origem árabe.
- O violino, desenvolvido na Europa, foi totalmente incorporado pela música indiana, sendo que lá, na Índia, a forma de sustentá-lo mudou consideravelmente.
- Todos os acordes e o sistema tonal que os rege, que hoje utilizamos para tocar a quase totalidade das músicas ditas “populares” (*pagode, música sertaneja, axé, rock, etc.*), foram formalizados no século XVIII na Europa.

4.7.5. RECURSOS MATERIAIS

À princípio não há material básico definido. Não há aquele material sem o qual a proposta se inviabiliza. Ela foi pensada exatamente visando contemplar a diversidade cultural e, inclusive, a eventual escassez de recursos. Retornando atentamente às atividades propostas será possível constatar que várias não pedem nada além da concentração dos alunos (o que está longe de ser pouco); algumas, suas vozes; algumas, apenas sucatas (como no caso do telefone-com-latas e de todos os instrumentos a serem confeccionados em sala); e outras, as que envolvem instrumentos musicais (de percussão ou não), pedem apenas instrumentos de boa qualidade, cuja escolha será feita em função da cultura local e dos recursos disponíveis. Há apenas um material sem o qual várias atividades tornam-se inviáveis: um espaço apropriado para a atividade musical. Em outras palavras, um espaço onde possa ser produzido todo e qualquer som necessário para o pleno desenvolvimento das atividades propostas. Há ainda a menção constante à apreciação musical que para se dar necessitará obviamente de um aparelho de som adequado.

5. ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

5.1. CLIENTELA

Crianças a partir de 7 anos, atendendo preferencialmente aos comerciários e seus dependentes, podendo, no entanto, atender usuários. Fica a cargo dos DD.RR. os critérios de inscrição dos usuários.

5.2. DIVULGAÇÃO

A divulgação poderá acontecer através dos meios de comunicação existentes na comunidade (rádio, jornal, TV) ou de outros recursos próprios do SESC: cartazes, panfletos, folhetos informativos.

É importante que o Centro de Atividades informe todos os dados referentes à atividade proposta, ou seja: horário de funcionamento, Centro de Atividade, endereço, telefone, técnicos responsáveis.

5.3. INSCRIÇÃO

A inscrição será feita em local e período a serem estabelecidos pela Coordenação. Sugerimos que a inscrição seja feita pelo coordenador responsável pela Atividade ou secretário escolar com o objetivo de informar aos responsáveis sobre a Proposta Pedagógica da escola.

Os documentos necessários serão discriminados pela equipe pedagógica, em conformidade com as exigências da Secretaria Estadual de Educação.

É importante a organização de um arquivo com pastas individuais dos alunos matriculados na Atividade, objetivando arquivar a ficha de inscrição, os documentos exigidos pela Secretaria, bem como os relatórios de avaliação feitos pelos professores ao longo das séries.

5.4. COMPOSIÇÃO DAS TURMAS

As turmas, com um máximo de 25 alunos nas 1^a/2^a séries e de 30 alunos nas 3^a/4^a séries, serão organizadas respeitando-se a distribuição espacial de 1,5m² por aluno na sala de aula e as normas estabelecidas pelo órgão competente.

Quando houver demanda superior ao quantitativo de vagas oferecidas, deve-se organizar *listas de espera*, convocando-se, conforme a ordem de inscrição, os alunos à medida que houver vagas: por desistência e/ou evasão.

Em relação à matrícula dos alunos portadores de necessidades especiais, deverá se respeitar as orientações do órgão competente. Cada caso deverá ser analisado individualmente considerando a necessidade especial, o acompanhamento recebido, a adequação do espaço físico e da equipe que lidará diretamente com o aluno. É fundamental que a coordenação busque orientações junto aos profissionais especializados. (Ver Capítulo V da LDB, art. 58 a 60)

Nos casos de evasão, é importante pesquisar e registrar as razões do afastamento dos alunos, tendo em vista a busca de soluções.

5.5. CALENDÁRIO ESCOLAR:

5.5.1. ALUNOS:

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20/12/96, a carga horária anual determinada para o Ensino Fundamental é de 800 horas distribuídas por um mínimo de 200 dias letivos e a carga horária diária será igual ou superior a quatro horas, observadas as resoluções pertinentes quanto ao intervalo do recreio estar incluso, ou não, nessas 4h.

O recesso escolar e as férias deverão ocorrer respeitando-se o estabelecido no calendário escolar e prevendo-se intervalos letivos em julho e janeiro.

No planejamento do calendário anual é necessário também levar-se em conta a possibilidade de atendimento das necessidades de horário de trabalho da família comerciária.

5.5.2. PROFESSORES:

A carga horária dos professores deverá ser organizada respeitando-se a legislação vigente.

Ressaltamos que a equipe de professores deverá ter tempo na sua carga horária semanal para encontros, pesquisa, planejamento, avaliação e atendimento às necessidades específicas dos alunos.

A Coordenação também deverá organizar reuniões periódicas com a equipe para estudos, reflexão, avaliação das atividades realizadas e recondução da proposta pedagógica, visando garantir a formação continuada do corpo docente.

5.6. IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O processo de implantação da Atividade Ensino Fundamental será realizado pelo Departamento Regional, tendo, quando necessário, a cooperação técnica do Departamento Nacional.

a) Etapas para Implantação da Atividade:

1. Solicitação ao Departamento Nacional do SESC da Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental, para que este documento seja analisado pela Administração Regional e pelos técnicos da área de educação;
2. Realização de pesquisa junto à comunidade, comerciários em geral, tendo em vista identificar a demanda pela Atividade;
3. Levantamento dos recursos necessários/disponíveis (espaço físico, equipamentos, recursos materiais e humanos);
4. Realização de contatos com a Secretaria Estadual de Educação para verificar os procedimentos necessários à autorização e legalização da Escola do 1º segmento do Ensino Fundamental (art. 10, 12 e 17 da LDB);
5. Seleção e contratação de professores, respeitando-se as diretrizes dos órgãos competentes;
6. Encontro de Formação Continuada dos Profissionais com a participação de técnicos do Departamento Nacional;
7. Divulgação da Atividade;
8. Organização dos documentos necessários para registro da vida

- escolar do aluno, com auxílio da Secretaria de Educação;
9. Realização da inscrição da clientela, oferecendo todas as informações sobre o desenvolvimento da atividade;
 10. Organização das turmas com no máximo 25 (vinte e cinco) alunos para as 1^a/2^a séries e 30 (trinta) alunos para 3^a/4^a séries;
 11. Arrumação da sala de aula com os recursos e materiais didáticos necessários;
 12. Estabelecimento, se necessário, da taxa de retribuição (definida considerando-se o nível sócio-econômico da clientela), comunicando aos responsáveis no ato da inscrição.

5.7. COORDENAÇÃO E ACOMPANHAMENTO

É importante um acompanhamento sistemático à Atividade Ensino Fundamental, visando discutir, avaliar, reformular e/ou reforçar as ações em desenvolvimento, subsidiando as futuras propostas de trabalho. Este acompanhamento deve ser entendido como uma tarefa de todos os envolvidos.

É fundamental garantir espaços formais de estudo onde a teoria educacional seja refletida à luz da prática cotidiana. Assim, é importante a realização de encontros periódicos com a equipe para avaliar o trabalho realizado, verificar se os objetivos propostos foram ou não alcançados, acompanhar a aprendizagem dos alunos e o envolvimento dos pais no processo, visando o replanejamento e a reorientação da ação.

5.7.1. PROFISSIONAIS

A equipe pedagógica será composta por um Coordenador Regional e um Coordenador Local, que desempenhará também a função de Orientador Pedagógico. Esses profissionais deverão ter formação universitária, preferencialmente em Pedagogia (art. 64 da LDB).

Quanto aos professores e estagiários, deverão apresentar a qualificação estabelecida por Lei, para o exercício da função (art. 62 da LDB).

É fundamental contar com um Secretário Escolar com formação e registro junto ao órgão competente, que se encarregará das atividades técnico-burocráticas da escola.

a) Competências Administrativas - Coordenação Regional e Local

1. Participar da elaboração do Plano Anual de Trabalho.
2. Apresentar e discutir com a chefia imediata o planejamento das ações pedagógicas a serem desenvolvidas na Atividade Ensino Fundamental.
3. Assessorar a chefia imediata e mediata nas tomadas de decisão relativas à área pedagógica, administrativa e de recursos humanos e material, sendo um mediador entre a instituição e a equipe.
4. Organizar o processo de seleção de pessoal necessário à Atividade.
5. Preencher mapas estatísticos.
6. Preparar e organizar a documentação do arquivo.
7. Zelar pela limpeza e organização das instalações, providenciando reparos que se fizerem necessários.
8. Participar das programações promovidas pelo SESC, incentivando a integração do Ensino Fundamental com as demais atividades do Centro de Atividades.
9. Realizar contato sistemático com instituições da comunidade que desenvolvam ações educacionais, culturais e científicas significativas, bem como com Universidades.

10. Informar à clientela quanto as atividades que o SESC oferece em seus vários programas.

b) Atribuições do Coordenador Regional

1. Coordenar o processo de construção e aperfeiçoamento do projeto político-pedagógico no seu Departamento Regional;
2. Planejar, executar, acompanhar e avaliar o trabalho de coordenação nas Unidades Operacionais do SESC que desenvolvem o Ensino Fundamental.
3. Coordenar a divulgação da atividade junto à comunidade;
4. Organizar, com o Coordenador local, a inscrição dos alunos;
5. Participar da seleção de pessoal;
6. Supervisionar a organização das turmas, a documentação dos alunos e o controle da frequência;
7. Coordenar a elaboração, a execução, o acompanhamento e a avaliação da formação continuada dos professores e demais profissionais;
8. Propor convênios, parcerias e apoios em ações com outros órgãos e agências da comunidade;
9. Articular o trabalho dos professores com os demais setores da Instituição (cultural, social, recreação e outros);
10. Manter organizada e atualizada a documentação do serviço.

c) Atribuições do Coordenador Local

1. Planejar, executar, acompanhar e avaliar o trabalho de orientação pedagógica;
2. Divulgar a atividade na comunidade;
3. Estabelecer critérios de inscrição;
4. Participar da seleção de pessoal;
5. Providenciar as instalações, equipamentos e material necessário ao desenvolvimento das atividades pedagógicas;
6. Organizar o calendário anual respeitando o mínimo de 200 dias letivos;
7. Organizar e coordenar as reuniões de planejamento, considerando os seguintes aspectos:
 - Reflexão com toda equipe sobre os problemas de aprendizagem, desempenho e comportamento dos alunos;
 - Programação, juntamente com os professores, de atividades como: eventos, excursões, aulas-passeio, articuladas aos projetos pedagógicos desenvolvidos;
 - Documentação e análise crítica dos trabalhos realizados por professores e alunos, reorientando-os quando necessário;
8. Desenvolver, em estreita articulação com a Coordenação Regional e com os professores, ações de apoio aos alunos, individualmente ou em grupos;
9. Orientar, assistir e assessorar os professores em suas atividades, individual e coletivamente, realizando visitas às classes, fornecendo subsídios teóricos e práticos;
10. Apoiar o processo de desenvolvimento e integração grupal dos profissionais da escola e dos alunos;
11. Criar canais de comunicação com a clientela, a comunidade e outras instituições;
12. Trabalhar integradamente com a Coordenação Regional,

- promovendo permanentemente a elevação do padrão de rendimento escolar, o acesso e a permanência do aluno na escola;
13. Manter atualizada e organizada a documentação do setor;
 14. Participar de ações de formação continuada, como elemento fundamental ao seu aperfeiçoamento profissional;
 15. Acompanhar as atividades realizadas pelos estagiários;
 16. Facilitar o relacionamento com todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (alunos, pais, professores, demais funcionários);
 17. Organizar e realizar periodicamente reuniões de pais, esclarecendo a dinâmica do trabalho realizado com os alunos;
 18. Coordenar os processos de avaliação diagnóstica para classificação e/ou reclassificação conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;
 19. Implantar, acompanhar e analisar os diferentes instrumentos da ação docente como diários, registros, relatórios e projetos;
 20. Colaborar nas atividades de sala, quando necessário;
 21. Controlar o material audiovisual e didático do Projeto, garantindo a disponibilização dos mesmos nas salas de aula e o livre acesso dos alunos e professores;
 22. Selecionar e providenciar novos materiais necessários à execução da atividade, bem como a reposição de materiais didáticos permanentes como livros e jogos;
 23. Desenvolver o trabalho de forma a manter a filosofia da Entidade (expressa no documento Ação Finalística do SESC, 1997) e as diretrizes desta Proposta Pedagógica.

d) Atribuições dos Professores (ver art. 13 da LDB)

1. Organizar a dinâmica do processo pedagógico de acordo com as diretrizes desta proposta;
2. Participar do processo de construção coletiva do currículo e de seu aperfeiçoamento, numa perspectiva interdisciplinar;
3. Participar de reuniões promovidas pela coordenação, elaborando, junto com a equipe, o planejamento;
4. Planejar as aulas, providenciando ou solicitando à coordenação os recursos didáticos necessários;
5. Dispor-se ao trabalho participativo e integrado com os alunos, as famílias e os demais profissionais da Unidade;
6. Organizar e controlar a frequência dos alunos, utilizando instrumentos que acompanhem o seu desempenho e assiduidade;
7. Incentivar a participação de todos os alunos no desenvolvimento de trabalhos, discussões e reflexões em grupo;
8. Produzir relatórios sobre o processo de aprendizagem, que mostrem o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo dos alunos;
9. Documentar a prática pedagógica, através de registros diversos;
10. Fazer avaliação do processo de aprendizagem do aluno, do seu próprio desempenho, da produção da equipe pedagógica, tendo em vista a redefinição da ação educativa;
11. Zelar pelos equipamentos e materiais didáticos, incentivando os alunos a participarem deste processo;
12. Zelar e incentivar os alunos à organização e cuidado com a sala de aula;
13. Manter contato efetivo com as famílias das crianças e com suas escolas, quando possível;
14. Sugerir ações de formação permanente para a equipe;

15. Participar de ações de formação permanente, como elemento fundamental ao seu aperfeiçoamento profissional;
16. Utilizar procedimentos pedagógicos e recursos disponíveis na escola e na comunidade que venham a promover a aprendizagem dos alunos e a sua permanência na escola;
17. Investigar as causas da baixa freqüência dos alunos faltosos e propor alternativas para garantir a sua presença;
18. Desenvolver o ensino aliado à pesquisa em sala de aula;
19. Socializar sua experiência e conhecimento produzido no âmbito da escola e em eventos acadêmicos relacionados ao Ensino Fundamental;
20. Apoiar estudantes de instituições de pesquisa e de formação de educadores na realização de observações, práticas de ensino, estudos e pesquisas em sua classe;
21. Contribuir para o crescimento e a qualificação do grupo de professores da escola.

e) Atribuições do Estagiário

A atuação do estagiário possibilita que a sala de aula no Ensino Fundamental se constitua em um espaço de formação permanente para os estudantes do Curso de Pedagogia.

1. Participar das reuniões promovidas pela coordenação.
2. Realizar e participar com a equipe de professores de todas as ações docentes, incluindo o planejamento, a execução e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem.
3. Realizar o intercâmbio entre as produções e pesquisas realizadas na Universidade e a prática pedagógica, apontando novos caminhos e dando sugestões para as ações a serem realizadas.

f) Secretário Escolar

1. Responder diretamente pelas atividades técnico-administrativas;
2. Assinar junto com a direção a documentação escolar pertinente;
3. Manter dados atualizados, relativos aos alunos, turmas e levantamentos estatísticos;
4. Participar da proposta de formação continuada dos profissionais;
5. Organizar toda a documentação do Ensino Fundamental;
6. Controlar e zelar pelas instalações, equipamentos, materiais pedagógicos e recursos necessários para a conservação e funcionamento dos cursos;
7. Manter contato permanente com a coordenação;
8. Prestar atendimento a alunos, professores e interessados no Ensino Fundamental;
9. Elaborar atas de reuniões.

5.8. INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTOS

a) Instalações

Deverão ser reservadas uma sala para:

- Coordenação Regional e Local do projeto;
- Professores/as;
- Secretaria;
- Salas de aula;
- Sala de leitura/biblioteca.

Além de uma área de convivência, quadra de esportes e espaços do Centro de Atividades, que atenderão ao bom desenvolvimento das atividades pedagógicas.

b) Sala de aula

A sala destinada ao Ensino Fundamental deve ser ampla e arejada, oferecer boas condições de iluminação, que possibilite a realização de atividades pedagógicas variadas como trabalhos individuais e coletivos, jogos, dinâmicas e outros. A dimensão do espaço reservado para a sala de aula é de 1,5 m² por aluno.

Deve-se prever espaço para colocação de trabalhos dos alunos na sala de aula e, se possível, na área externa da escola/Centro de Atividades.

c) Mobiliários e Equipamentos

- Carteiras e cadeiras simples e confortáveis, em quantitativo compatível ao espaço físico e à faixa etária dos alunos, respeitando-se as medidas entre a altura do tampo da mesa (de 50 cm a 65 cm) e o assento da cadeira (de 27,5 cm a 35 cm);
- Estantes e/ou armários para a guarda de material do professor e da classe;
- Quadro de giz;
- Mural expositor;
- Televisão;
- Vídeo cassete;
- Mimeógrafo/copiadora;
- Aparelho de som;

Para a guarda do material didático é preciso a colocação de armários e estantes abertas, bem como murais para exposição dos trabalhos feitos pelos alunos.

É importante a organização da sala de aula, utilizando cantos de leitura, de experimentação, artes e outros.

d) Sala da Coordenação e Corpo Docente

É importante reservar espaço para a equipe pedagógica, onde possam ser realizadas reuniões para planejamento, estudo, troca de experiências, entre outros, bem como o atendimento às famílias dos alunos.

e) Material didático

O material didático básico para alunos e professores deverá conter:

- livros de literatura;
- livros informativos;
- livros técnicos;
- livros didáticos fornecidos pelas Editoras;
- revistas;
- jornais;
- dicionários;
- enciclopédias;
- materiais audiovisuais;
- jogos;
- mapas;
- microscópio;
- fita métrica;
- globo terrestre;
- materiais de consumo: lápis, borracha, apontador.

Para atender aos objetivos propostos na realização da Atividade, é importante que a sala de aula tenha à disposição dos alunos e professores material pedagógico variado que possibilite a realização de pesquisas, leituras e experimentações.

O material deve ser diversificado, permanentemente renovado, de fácil manuseio, e estar disponível na sala de aula. Ex.: globos, mapas, jogos, dicionários, enciclopédias, livros (excluídos os da biblioteca), aparelho de som, TV, vídeo, revistas, arquivo de recortes, sólidos geométricos, blocos lógicos etc. Caberá à equipe avaliar a aplicabilidade e avanços que o uso do computador e a consulta à Internet podem proporcionar aos alunos, a fim de adequá-los ao trabalho de sala de aula.

É fundamental que coordenadores e professores estejam sempre atentos às necessidades do trabalho pedagógico a fim de solicitar ao Departamento Regional a aquisição de outros recursos, revitalizando a Atividade. Também importante é manter um acervo para pesquisa, consulta e atualização dos professores, com periódicos e jornais.

Neste documento encontra-se especificada uma relação de materiais adequada a cada área de conhecimento.

6. ESTRATÉGIAS PARA ATUALIZAÇÃO DO DOCUMENTO

*“Definir é matar.
Sugerir é criar.”
Mallarmé*

Geralmente, quando pensamos em um proposta curricular, a primeira imagem que temos é uma lista de conteúdos organizados por série. A prática vivida no cotidiano das salas de aula, levou-nos a perceber a existência de um “currículo oculto”, explicitando aquilo que era ensinado, vivido, mas não estava escrito em proposta nenhuma. Os valores e procedimentos que, apesar de não estarem nos documentos oficiais, faziam e fazem parte do cotidiano das salas de aula. Os professores passaram a ter mais consciência de que possibilitavam (ou não) aprendizagens que ultrapassavam as planejadas formalmente. Às vezes, muito mais significativas e mais importantes. Por mais detalhado que seja um planejamento, tem algo sempre que “escapa”, que não estava previsto, que pode até modificar a proposta inicial de trabalho. O objeto de trabalho da educação são seres humanos, diferentes, dinâmicos, singulares e inesperados, por natureza.

Uma proposta curricular, para ser realmente um instrumento útil ao professor, precisa considerar esses aspectos e ser constantemente atualizada, modificada em função de seu uso nas diferentes realidades das salas de aula.

Faz parte dos procedimentos cotidianos de uma escola os professores avaliarem os resultados das aprendizagens dos seus alunos a cada bimestre ou período letivo similar. Avaliar também os objetivos trabalhados, se eles foram adequados, suficientes ou mesmo insuficientes, é um procedimento que a escola também precisa transformar em hábito rotineiro, para poder garantir as aprendizagens de seus alunos. Desta forma, todo planejamento precisa ser constantemente revisto e avaliado. Propomos um caminho de mão dupla: se vamos avaliar o aluno através de pontos ou conceitos, que isso também seja feito com o planejamento do mesmo período. Dar uma nota ou conceito ao planejamento não significa avaliar o professor, o que pode gerar constrangimentos. Mas sim as estratégias que utilizou naquele período para aquela turma.

Os conteúdos tradicionalmente selecionados são apenas parte dos conhecimentos produzidos pela história da humanidade. A organização dos mesmos pelas séries escolares é uma atitude teórica, apriorística e até arbitrária, que precisa ser confirmada ou não em cada turma, em cada escola, por sua equipe docente. É comum encontrarmos situações onde o professor muda a ordem de alguns objetivos ou acrescenta outros, atendendo às necessidades do seu grupo de alunos naquele determinado período.

Pode acontecer, também, que as turmas trabalhem os objetivos de modo diferenciado, garantindo apenas sua terminalidade, isto é, que ao final do segmento – na 4ª série – todos os objetivos tenham sido trabalhados. Por exemplo, uma turma pode trabalhar na 2ª série um tema de Ciências Naturais que foi trabalhado por outra na 1ª. Essas alterações devem ficar registradas para que o professor do ano seguinte tenha acesso e continue o trabalho. Para isso, é fundamental existir uma integração entre os professores de todas as séries. O encontro constante entre os professores para a troca de idéias, de dificuldades e do trabalho realizado, precisa transformar-se em hábito escolar.

Uma proposta curricular que não sofre alterações ao longo dos anos, com certeza, é apenas um instrumento burocrático, que não está efetivamente

sendo utilizado. Sugerimos, conseqüentemente, que os professores tenham o hábito de anotar as modificações durante o trabalho para, ao final do ano, pelo menos, poderem discuti-las com os colegas e a coordenação e definirem a atualização do documento.

Esses encontros podem ser ao final de cada semestre ou, pelo menos, ao final do ano, no momento de avaliação e elaboração do novo planejamento. Caso existam várias turmas de uma mesma série/ciclo, os encontros podem ser inicialmente por série/ciclo, para a elaboração de uma proposta única, que será depois discutida em conjunto pelos professores de todas as séries/ciclos. Nesses momentos, torna-se fundamental a presença da Coordenação Pedagógica, pois é ela que vai ter a visão do todo, possibilitando a integração horizontal – entre as disciplinas, por série – e vertical – entre as diferentes séries/ciclos.

Mais importante do que seguir uma determinada proposta curricular é garantir que ela seja um instrumento útil para as aprendizagens de todos os alunos.

7. BIBLIOGRAFIA/ VIDEOGRAFIA COMENTADAS

7.1. FUNDAMENTOS

ARIÉS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro, Guanabara, 1981.

Este livro nos apresenta um histórico de infância, sociedade e família, tendo como referência o contexto histórico e social.

ALVES, Rubem. Estórias de quem gosta de ensinar. São Paulo, Cortez, 1988.

COLL, Cesar (Org). O Construtivismo na sala de aula. São Paulo, Ática, 1996.

Este livro aborda questões relacionadas à prática do cotidiano escolar, tendo como eixo condutor o construtivismo.

_____. Os Conteúdos na Reforma. Ensino, Aprendizagem de Conceitos, Procedimentos e Atitudes. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

_____. Avaliação e Planejamento - Prática educativa em questão. 1992.

ELIAS, Marisa Del Cioppo (org.) Pedagogia Freinet: teoria e prática. Campinas, São Paulo, Papirus, 1996.

Nesta obra, a autora nos relata todo o seu olhar e pesquisa que realizou sobre a obra do educador francês Célestin Freinet.

ESTEBAN, Maria Teresa. (org) Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. DP&A, RJ,2000.

O livro é uma coletânea de vários artigos que abordam a avaliação escolar em diferentes perspectivas. Tratam da avaliação como processo que permeia todas as ações educativas. Cada autor aborda as questões existentes a partir de diferentes pontos de vista sobre a escola, o aluno e o professor.

FREINET, Celestin. Pedagogia do bom senso. Santos, Martins Fontes, s.d.

_____. A educação pelo trabalho. Lisboa, Presença, 1974.

_____. Para uma escola do povo. Lisboa, Presença, 1973.

_____. As técnicas Freinet da escola moderna. Lisboa, Presença, 1975.

Estas obras abordam detalhadamente toda a beleza da obra de Freinet, nos trazendo de encontro a uma educação significativa, com o sentido calcado na vida, onde a alegria e o trabalho são os eixos condutores.

FREIRE, Madalena. Cadernos Pedagógicos: Observação, Registro, Reflexão. São Paulo, Espaço Pedagógico, 1992.

_____. Cadernos Pedagógicos. Avaliação e Planejamento. São Paulo. Espaço Pedagógico, 1992.

_____. Cadernos Pedagógicos: Grupo: Indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento. São Paulo. Espaço Pedagógico, 1992.

Estes cadernos trazem uma coletânea de textos de alguns pensadores voltados para Educação e comprometidos com um fazer pedagógico pautado na reflexão, no registro, na participação, na construção do grupo e na mediação do professor, entre outros aspectos.

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

Este livro resgata de forma leve e provocativa o cotidiano do professor na sala de aula e fora dela, da Educação Fundamental até a pós-graduação. Apresenta também elementos importantes para a compreensão da prática docente enquanto dimensão sócio-política.

_____. Pedagogia da Esperança; um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo, Paz e Terra, 1994.

Um livro que nos traz a defesa da tolerância, sem sermos coniventes, a crítica ao sectarismo, uma compreensão da pós-modernidade e uma recusa ao conservadorismo.

_____ e FAGUNDEZ, Antonio. Por uma Pedagogia da Pergunta. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1985.

Este livro nos aponta para a reflexão de que sem a pergunta, a dúvida que nos move, inquieta, que nos insere na busca, não aprendemos, não ensinamos.

_____ e SHOR, Ira. Medo e Ousadia. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

GANDIN, Danilo. Planejamento na Sala de Aula. Porto Alegre, 1998.

Apresenta, através de uma linguagem simples e fácil, o conceito de planejamento à serviço de um projeto participativo de escola e de sala de aula.

HERNANDÉZ, F. A. Organização do Currículo por Projetos de Trabalho. Porto Alegre. Artes Médicas, 1998.

Este livro, através de uma linguagem clara, nos aponta o caminhar de um trabalho pedagógico, cuja opção é o trabalho por projetos. Revela-nos os passos a serem seguidos, os aspectos a serem observados, entre outras questões.

HOFFMAN, Jussara. Avaliação mediadora. Porto Alegre. Educação e Realidade. 1988.

Esta obra visa discutir a questão da avaliação a serviço do aluno e não como uma prática a serviço da autoridade suprema do professor.

_____. Avaliação – Mito e Desafio: Uma perspectiva construtivista. 1988.

Enfoca criticamente a avaliação que tem como único instrumento provas e testes. Discute as práticas avaliativas de cunho tradicional, propondo formas mais criativas e tendo o desenvolvimento do aluno como eixo principal.

LA TAILLE, Yves de; Oliveira, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon. São Paulo, Summus.

Esta obra, utilizando-se de uma linguagem clara, apresenta o fio condutor da obra destes três grandes teóricos ligados à teoria do desenvolvimento.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional escolar: Para além do autoritarismo. Revista ANDE 10, 1986.

Texto que destaca a importância de refletirmos sobre a forma tradicional como utilizamos a avaliação, destacando a necessidade de uma opção mais democrática.

MACEDO, Lino de. Ensaio construtivistas. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994.

Esta obra leva-nos a uma reflexão sobre os diferentes aspectos e meandros do construtivismo; relação professor-aluno, aprendizagens, entre outros.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997.

Documento criado para embasar e fundamentar a prática educativa em âmbito nacio-

nal. Tem como objetivo auxiliar a Escola e, especificamente, o professor de Ensino Fundamental e vem sendo utilizado como referência para se modificar a prática educativa.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygostsky – aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo, Scipione, 1993.

Este livro apresenta, através de uma linguagem clara e profunda, todos os aspectos que envolvem a obra de Vygostky.

PAIVA, Yolanda M. in Pedagogia Freinet – teoria e prática. ELIAS, Marisa del C. (org), Ed. Papyrus, SP, 1996.

Cada um dos textos apresentados nesse livro aborda os temas que orientam a Pedagogia Freinet, como a livre expressão, a vida cooperativa, a afetividade, o trabalho, e a correspondência. O educador francês sempre buscou relacionar a escola com a vida, definindo o papel de pesquisador para o professor. O texto citado aponta os princípios e a prática desse trabalho de modo claro e objetivo.

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

Esta obra reúne diferentes tipos de textos que abordam a complexidade que gira em torno da questão da avaliação.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbal. A Psicologia da criança. São Paulo, Difel, 1980.

Esta obra nos apresenta o pensamento de Piaget acerca do desenvolvimento da criança.

_____. A construção do real na criança. São Paulo, Ática, 1981.

PIAGET, J. O nascimento da inteligência na criança. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

Apresenta o estudo da inteligência sensório-motora anterior à linguagem, a forma de inteligência que prepara, no terreno da ação elementar, o que mais tarde se converterá em operações do pensamento refletido.

_____. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Aborda o pensamento intuitivo da criança e as imagens que ela projeta no curso da sua experiência individual e social. Estuda a comunicação infantil, em paridade com as suas grandes realidades espontâneas, em busca de satisfação e sentido.

SAMPAIO, R.M.W.F. Freinet: Evolução histórica e atualidades. São Paulo, Scipione, 1984.

SESC. DEPARTAMENTO NACIONAL. Ação Finalística do SESC. Rio de Janeiro, 1999.

SESC. DEPARTAMENTO NACIONAL. Proposta Pedagógica da Educação Infantil do SESC. Rio de Janeiro, 1997.

SESC. DEPARTAMENTO NACIONAL. Proposta Pedagógica do Projeto Habilidades de Estudo. Rio de Janeiro, 2000.

SESC. DEPARTAMENTO NACIONAL. Proposta Pedagógica do Projeto SESCiência. Rio de Janeiro, 2000.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. O currículo na Escola Básica: caminhos para a formação da cidadania. Rio de Janeiro, Quality mark / Denya Ed. 1997.

Este livro nos apresenta uma proposta curricular para a Escola Básica, elucidando alguns pontos que poderão ser adotados na organização de uma Escola mais eficaz e mais atrativa para o aluno.

VYGOTSKY. L.S. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

Aborda o desenvolvimento humano pelo viés sócio-histórico, criticando as teorias que afirmam serem as propriedades intelectuais do adulto resultado unicamente maturacional. Foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza humana. Esta obra trata-se de uma seleção dos escritos mais importantes de Vygotsky sobre sua teoria de desenvolvimento.

_____. Pensamento e linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

VEIGA, Ilma P.^a e CARDOSO, Maria Helena F. (orgs.). Escola fundamental, currículo e ensino. Campinas, São Paulo, Papirus, 1995.

Este livro nos aponta algumas reflexões sobre os componentes da Escola Básica, trazendo como eixo condutor uma educação mais contemporânea.

a) Vídeos

NENHUM A MENOS, de Zhang Yimou, Columbia Pictures, 1999.

O professor da escola primária precisa visitar a mãe doente e, para substituí-lo, chega uma menina de 13 anos. Ela faz de tudo para manter os meninos na escola, apesar das precárias condições existentes. O interesse inicial apenas pelo salário transforma-se em compromisso por todos e por cada um de seus alunos.

O JARDIM SECRETO, de Agnieszka Holland, Warner Bros, 1993.

Em uma grande casa de campo, três crianças encontram-se sob o cuidado de uma severa governanta. Juntos, eles desafiam as regras da casa e descobrem um jardim abandonado, que se transforma em esconderijo particular. Através de carinho e compreensão, a realidade dessas crianças se modifica, não aceitando os modelos e os rótulos impostos pelos adultos.

CORTINA DE FUMAÇA, de Wayne Wang e Paul Auster, PlayArte Home Vídeo, 1995.

Dono de uma tabacaria, há 13 anos tira fotos da mesma esquina e analisa as diferenças. O filme retrata diferentes histórias de vida, suas emoções e contradições, a partir de um cotidiano aparentemente igual.

O SHOW DE TRUMAN, de Peter Weir, Paramount, 1998.

O personagem principal nem imagina que sua vida, em uma calma cidade, é um show contínuo de TV, onde até os moradores são atores, incluindo sua própria esposa. Ao perceber esse controle total de sua vida, o personagem entra em crise e começa a buscar sua verdadeira identidade.

A VIDA É BELA, de Roberto Benigni, Paris Filmes, 1997.

Durante a Segunda Guerra Mundial, um homem judeu usou a imaginação e fantasia para poupar seu filho de enfrentar a dura realidade de um campo de concentração.

MENTES QUE BRILHAM, de Jodie Foster, Orion Pictures, 1991.

A história de um menino de 4 anos, considerado superdotado, mas que nada quer além de encontrar-se e fazer amigos. O filme mostra o conflito entre os interesses da escola e da sua mãe, esta última preocupada apenas com a felicidade do filho.

MR. HOLLAND, ADORÁVEL PROFESSOR, de Stephen Herek, Polygram, 1995.

Um pianista e compositor que troca seu sonho de criar uma sinfonia por estabilidade financeira, dando aulas de música em uma escola. Ele acaba descobrindo sua missão, que é ensinar os jovens a amar a música, o que evidencia uma grande contradição entre o seu relacionamento com seus alunos e com seu filho.

7.2. ÁREAS

7.2.1. ARTE

BARBOSA, Ana Mae - A Imagem no Ensino da Arte - São Paulo, 4ª edição, Editora Perspectiva, 1999.

O livro destina-se à difusão de uma proposta educacional afinada com a contemporaneidade, a um público ávido e amplo de arte-educadores, com idéias inéditas. Ana Mae faz um retrato da história do ensino da arte no Brasil, reportando-se mais às suas experiências à frente do MAC – Museu de Arte Contemporânea de São Paulo, onde desenvolve um trabalho de arte-educação, a partir da leitura da obra de arte. O fazer artístico não pode ser entendido como a aventura individual de uma inteligência ou sensibilidade especialmente dotada, visando um fim em si mesmo. O fazer artístico está diretamente ligado à experimentação, contextualização e reflexão, entendendo que o acervo artístico e cultural da humanidade deve ser compartilhado através de gerações como uma forma de valorização do homem e sua natureza. A partir dessa premissa passou a conceituar o ensino da arte através da Metodologia Triangular, trazendo a imagem móvel da arte para dentro da sala de aula, com recursos de projeção e vídeo.

CARNEIRO, Vitorino M. - Arte Infantil - Rio de Janeiro, 3ª edição, sem data.

O autor faz uma análise de todos os fatores que, segundo ele, favorecem e estimulam a atividade criadora e o desenvolvimento da personalidade da criança. Através de variados argumentos, afirma que, para expressar-se, a criança precisa de alguns elementos e muita liberdade e compreensão por parte daqueles que a rodeiam. Faz registros sobre as diferentes fases evolutivas que a criança percorre, reforçando sempre a importância dela estar expressando livremente seus sentimentos e impressões, mantendo um exercício constante da imaginação.

ESTADO DA BAHIA. DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – Educação Artística –, Empresa Gráfica da Bahia, 1994.

Documento elaborado por educadores representantes das Diretorias Regionais de Educação da Bahia. De construção coletiva, propõe processos críticos, que assegurem transformações, autonomia de pensamento e criatividade, tanto por parte do aluno como do educador. Propõe ações voltadas para a formação artística e estética dos alunos. Parte de uma reflexão sobre a política de Educação Artística no Brasil, analisando os principais objetivos da Arte no Ensino Fundamental, para depois registrar os fundamentos teóricos e práticos de cada disciplina que pertence a este núcleo.

FERRETTI, Celso S. - A Arte Infantil e a Formação da Personalidade da Criança. In: REVISTA DO ENSINO, RS,- v.II, nº 81, sem data.

É um texto que trata de questões sérias que impossibilitam o trabalho do arte-educador, com objetivos reais de desenvolver o potencial criativo de seus alunos. Destaca as diferenças entre trabalhos manuais e os trabalhos artísticos, caracterizando metas e o desen-

volvimento de cada um. Faz registros sobre os princípios essenciais da verdadeira arte e o quanto trabalhar com estes princípios contribui para a formação da personalidade da criança.

FREIRE, Madalena, DAVINI, J. Camargo e MARTINS, M.C. - Avaliação e Planejamento: A prática educativa em questão. Instrumentos Metodológicos II, SP, 1997.

O texto consultado foi o “Repensando o planejamento do ensino da Arte”, de Mirian Celeste Martins. Este busca desenvolver com o trabalho um fazer pedagógico que lide com o desejo de ensinar alimentado pelo desejo de aprender. Escreve sobre características específicas do ensino da arte, que dificulta o plano anual por série desta disciplina. Destaca os elementos que deverão ser essencialmente trabalhados, bem como os objetivos que deverão ser alcançados.

FUSARI, Maria F. de Rezende e FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. Metodologia do Ensino de Arte. São Paulo, Cortez Editora, 1993

O livro procura estabelecer uma relação entre a educação que temos e a que queremos, fazendo uma crítica direta ao tipo de educação mecanicista, onde o saber se dá somente do professor para o aluno, que, naturalmente, não tem vez de se expressar livremente e exercer sua cidadania. A arte surge como uma alternativa para o processo de educação, onde se possa pensar e praticar a formação artística e estética de crianças e jovens, revelando-lhes o sentido e a participação como cidadãos na sociedade em que vivem. “Metodologia do Ensino de Arte” propõe um espaço de estudo e reflexão sobre o trabalho escolar em arte. Tem por objetivo ajudar na fundamentação de educadores comprometidos com o fazer artístico, dando-lhes subsídios para um aperfeiçoamento de sua *práxis*, visando uma postura reflexiva e crítica sobre as práticas educativas em arte com crianças.

GOMBRICH, E. H. - A História da Arte - Rio de Janeiro, 4ª edição, Editora Guanabara, 1988.

O livro é um dos manuais básicos da História da Arte, pois faz um passeio pela história do homem desde as primeiras manifestações artísticas na pré-história até o século XX. Gombrich utiliza uma narrativa fácil, envolvente, que faz o leitor se inteirar dos artistas e suas obras e dos diversos movimentos artísticos, que acompanharam o homem no seu desenvolvimento. Entendemos, então, que a história da arte se confunde com a própria história do homem e que, ocorrendo uma sem a outra, não haveria o desenvolvimento da inteligência e sensibilidade humana.

OSTROWER, Fayga - Criatividade e Processos de Criação - Rio de Janeiro, 1ª edição, Imago Editora, 1977

Fayga na introdução de seu livro escreve: “O tema deste livro é a criatividade. O enfoque, o ser humano criativo”. O livro não constitui apenas uma elaboração teórica sobre criatividade, mas sim a vivência concreta do fenômeno de criação, pois Fayga é também artista plástica reconhecida internacionalmente. O seu processo pessoal de criação está diretamente ligado ao pensar sobre o fazer e o refazer pelo pensar. Fayga entende que o

artista, como ser que leva até as últimas conseqüências a criatividade, esteja entre os primeiros a tomar consciência tanto dos percalços que desviam o homem de sua plena realização como homem, quanto do seu próprio instrumento de expressão e trabalho, para que assim tenha um nítido conhecimento da verdadeira eficácia de sua função. Fayga Ostrower não encara a criatividade como propriedade exclusiva de alguns raríssimos eleitos, mas como potencial próprio da condição de ser, humano.

7.2.2. CIÊNCIAS NATURAIS

ARAÚJO, Maria Cristina (org). Animais e meio ambiente. Ed. Unijuí, RS, 1991.

Resultado de três anos de discussão, o livro apresenta uma proposta de estudo dos animais baseado nos possíveis seres encontrados ao redor da escola para daí, partir para o estudo de outras espécies. Propõe um estudo de forma contextualizada com o meio ambiente.

FRIZZO, Marisa N. e MARIN, Eulália Beschorner. O ensino de Ciências nas séries iniciais. 3 ed. Unijuí, RS, 1997.

Abordando diferentes temas da 1ª à 4ª série, o livro apresenta diferentes propostas de atividade que enriquecem muito o trabalho, pois, além de adequadas às respectivas faixas etárias, as atividades ultrapassam o mero fazer, mas propõe atitudes reflexivas.

SOARES, Maria Helena. Guia prático para cursos de laboratório. SP, Ed. Scipione, 1997.

Livro com atividades de Química, Física e Biologia que atende ao ensino fundamental, se utilizado como fonte de sugestão de atividades, pois é destinado a estudantes do Ensino Médio. Mas as atividades propostas são de fácil execução.

GASPAR, Alberto. Experiências de Ciências para o primeiro Grau. SP, Ed. Ática, 4 ed., 1996.

Relaciona diferentes experimentos que atendem ao tema Ambiente e parte da transformação de materiais. Fica a desejar em sua linguagem, muitas vezes pouco clara e inadequada às séries iniciais. Tem seu valor se utilizado como fonte de sugestão de atividades experimentais.

ARDLEY, Neil. Dicionário de Ciências. SP, Scipione, 1997.

Apresenta diferentes temas das áreas das Ciências sendo abordados de forma concisa e clara. Recomendado como fonte de consulta para sala de aula, pois apresenta ótimas ilustrações e texto claro.

GEWARDSZNER, José L. Vasconcelos Fernando. Programas de Saúde. Ed. Ática, 1996. 24 ed.

A obra apresenta as principais doenças parasitárias, virais e bacterianas, sua prevenção e princípios de higiene e saúde. Deve ser adaptada para o uso em séries iniciais.

MOREIRA, M. A. Ensino e aprendizagem: Enfoques teóricos. São Paulo, Ed Moraes, 1990.

a) MEDIATECA

Optamos por esse conceito de midiateca devido à grande difusão de material didático que trata do tema Ciências e que, certamente, pode enriquecer em muito uma aula, uma pesquisa e, principalmente, aguçar e satisfazer o espírito investigativo dos alunos. Dela, podem tomar parte vídeos, CD-ROM, recortes de jornal, mapas e tudo o mais que, de alguma forma, possa enriquecer o repertório de atividades do professor.

Vídeos:

Ilha das Flores

Esse clássico vídeo permite a discussão sobre alimento, desperdício e qualidade de vida.

A questão ambiental

Produzido pela UNICAMP, mostra de forma clara a questão ambiental relacionando-a com a atividade humana, deixando no ar a pergunta: “O quanto somos responsáveis por esse ambiente que nos cerca?”

Canal Futura

Existe uma série de vídeos que pode ser obtida no canal que trata de diferentes temas, desde o surgimento do homem até o funcionamento de um telefone celular. São pequenos vídeos que tratam de temas atuais e que enriquecem de forma significativa o trabalho de Ciências.

A Guerra do Fogo

Esse filme conta, sem palavras, a conquista do fogo pela humanidade. Podem ser trabalhados diferentes aspectos como o uso dos sentidos, a ocupação do planeta, se todo “homens das cavernas eram iguais, etc.” Algumas cenas são fortes. Por essa razão, recomenda-se ser visto com acuidade antes de ser exibido.

Série Discovery : “O Corpo Humano” da Revista Superinteressante

Conjunto de 13 fitas de vídeo tratando do corpo humano, desde a digestão até a fecundação e nascimento de um humano. Com fácil linguagem, é um excelente recurso para a sala de aula.

b) CD - ROM

Série “Enciclopédia Multimídia do Corpo Humano”

Composta de 6 CDs, essa série trata do corpo humano com excelentes imagens. Seus textos apresentam complexidade excessiva para as séries em questão. Mas valem para enriquecimento do professor e por suas imagens de excelente qualidade.

Enciclopédia Multimídia dos seres vivos

Excelente enciclopédia sobre o tema que, embora apresente textos muitas vezes complexos, tem um bom repertório de imagens que justifica sua obtenção. Com ela, é possível a impressão de figuras e montagem de cadeias alimentares, além de ser uma excelente fonte de consulta ilustrada.

As duas enciclopédias acima foram publicadas pelo Jornal O Globo e veiculadas em banca de jornal.

Série Aventura Visual

Dividida em diferentes temas que abrangem a história do mundo até o corpo humano, a coleção tem linguagem fácil e boas imagens, sendo um excelente instrumento de pesquisa.

Tratarei aqui somente dos três volumes ligados às Ciências:

Enciclopédia da Ciência

Oferece uma panorâmica dos diversos temas tratados pela Ciência, desde a Geologia até o corpo humano. Não é uma profunda fonte de consulta, no entanto, vale como ilustração para aula, principalmente dos temas ligados à Física e Química.

Enciclopédia da Natureza

Trata da vida de modo geral, com boa panorâmica dos seres vivos, o sistema de classificação das formas vivas. Aborda também um pouco da história do planeta Terra e da vida, além das Teorias evolutivas.

Enciclopédia do Corpo Humano

Trata somente do funcionamento sistêmico do corpo humano, com textos de fácil compreensão e excelentes animações que facilitam a compreensão do funcionamento da máquina humana.

c) Jornais e revistas

Galileu e Superinteressante

São revistas de divulgação/popularização científica que tratam de temas atuais de forma simples e fácil leitura, não utilizando o “jargão científico”. Quando o fazem, têm o cuidado de “traduzi-lo”, o que facilita em muito a leitura do público em geral.

Folha de São Paulo

Aos domingos é editado um caderno de ciências de excelente qualidade. Trata sempre de temas atuais e, muitas vezes, temas polêmicos que dividem a comunidade científica. São tratados de forma clara e fácil, visto que o caderno é feito para o público leigo.

7.2.3. CIÊNCIAS SOCIAIS

ALMEIDA, Rosângela e outra. O Espaço Geográfico – Ensino e Representação. SP, Editora Contexto, 1991.

Apresenta a construção do conceito de Espaço desde a apreensão espacial do próprio corpo até a leitura e elaboração de mapas. Para reforçar essa aprendizagem, as autoras elaboram uma série de sugestões de atividades minuciosamente descritas.

ANTUNES, Aracy e outras. Estudos Sociais – Teoria e Prática. Rio de Janeiro, Access, 1994.

Este livro aborda detalhadamente a forma como o professor, tanto na teoria como na prática (atividades), deve lidar com os conceitos de Tempo, Espaço, Trabalho, Sociedade e Cultura. É um livro indispensável para o professor do Ensino Fundamental elaborar as suas aulas em História e Geografia.

CARMO, Paulo César do. A Ideologia do Trabalho. SP, Coleção Polêmica - Moderna, 1992.

Texto simples e fácil sobre o conceito de Trabalho, que muito facilita o trabalho do professor dentro da área de Ciências Sociais.

CHAUÍ, Marilena. O que é Filosofia. SP, Moderna, 1998.

Livro destinado aos alunos do Ensino Médio com valiosas sínteses dos diversos filósofos e sua respectivas escolas.

FREIRE, Madalena - Avaliação e Planejamento – A Prática Educativa em Questão. SP, 1997.

Livro traz uma coletânea de textos de alguns pensadores voltados para a área educacional, entre eles Madalena Freire que possui extensa obra, onde sempre inaugura discussões dentro da prática docente. Este livro possui um capítulo onde trata da avaliação escolar de forma bastante específica.

GADOTTI, Moacir. Diversidade Cultural e Educação para Todos. RJ, Graal, 1992.

Enfoca a importância do trabalho em Educação, resgatando as diferenças culturais existentes para uma maior valorização de homens e mulheres.

MELHEM, Adas. Panorama Geográfico do Brasil. SP, Moderna, 1998.

Livro destinado ao Ensino Médio que aborda as contradições, impasses e desafios socioespaciais do território brasileiro. Muito recomendado para o professor coletar dados para as suas aulas.

MONTELLATO e outros. História Temática. Volumes: 1, 2, 3 e 4. SP, Scipione, 2000.

Coleção de história temática que poderá dar subsídios ao professor de 1^a a 4^a série, de como construí-la com seus alunos do Ensino Fundamental.

MICHAEL, Lowy. Ideologias e Ciências Sociais. SP, Cortez, 1985.

Aborda algumas questões sobre o conceito de ideologia e como se poderia relacionar esse conceito com a prática social e política.

ROSSI, Vera Lúcia Sabranghi de. Aprender História, Vivendo História. Caderno CEDES. nº 10. SP, Cortez, 1984.

Texto sobre a importância da história do cotidiano, na qual os depoimentos e relatos, as observações de vestígios e os contextos de épocas são os elementos principais.

7.2.4. EDUCAÇÃO FÍSICA

CAILLOS, R. Os jogos e os homens. Porto: Cotovia. 1990.

Aborda sociologicamente a função e o significado dos jogos na cultura das sociedades, propondo classificações e reflexões a respeito da conduta lúdica do homem.

CHATEAU, J. O jogo e a criança. São Paulo: Ática, 1996.

Discute a relação da criança com a ludicidade, sua cultura e contribuição para o desenvolvimento de aprendizagens diversas.

FREIRE, J. B. Educação Física de corpo inteiro. São Paulo: Scipione, 1989.

_____ De corpo e alma. São Paulo: Summus, 1991.

Um dos principais autores da Educação Física na atualidade, discute os novos paradigmas para a prática educativa, discutindo novos referenciais teóricos e encaminhando propostas pedagógicas.

HUIZINGA, J. Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.

Aborda o homem como um ser lúdico, discutindo filosoficamente a existência humana calcada na ludicidade, definindo conceitualmente o conceito do jogo junto ao das artes e de outras do conhecimento.

LEBOVICI, S. e DIAKTINE, R. Significado e função do brinquedo na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

Estudo que tem suas bases numa visão compreensiva do desenvolvimento humano, considerando a personalidade como resultado da interação de fatores constitucionais (bagagem herdada pela criança ao nascer) e fatores ambientais (vivência da criança, que se dá nas situações por que passa ao crescer, envolvendo as pessoas com as quais convive), considerando o brinquedo como um elemento fundamental nos processos vividos pela criança na ontogênese.

SÉRGIO, M. Educação física ou ciência da motricidade humana? Campinas: Papyrus, 1989.

Aborda o homem nas correntes antropológicas para um estudo da motricidade humana, considerando-a para além do movimento biomecânico, situando-o como expressão e produção de experiência e conhecimento.

7.2.5. LÍNGUA PORTUGUESA

a) Básica

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler*. São Paulo, Ed. Cortez, 1985.

Nesse pequeno livro, o mestre Paulo Freire reflete sobre questões relativas a leitura, sempre de forma clara, lúcida e com fundamento na prática. Relatando experiências com a alfabetização de adultos, acaba por mostrar que partir da vivência do aluno é o único caminho para o diálogo na educação. Serve de ponto de partida para educadores que lidam com crianças, uma vez que seus fundamentos formam uma espécie de filosofia da alfabetização, levando o leitor a refletir sobre o envolvimento do educador com o educando.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

Esse livro marcou a mudança de paradigma teórico da alfabetização. Até então, se pensava em termos de métodos, sendo os mais conhecidos os que partiam da sílaba, da palavra, da frase ou do texto. Com esse livro, que registra a experiência das duas autoras como pesquisadoras, muitos educadores passam a compreender que o aluno produz conhecimento, seguindo passos recorrentes, no processo de aquisição da língua escrita. As experiências relatadas foram confundidas com atividades de sala de aula, mas, na verdade, são procedimentos de entrevista, seguindo o método clínico de Jean Piaget, epistemólogo que buscou em suas pesquisas compreender o processo de construção do conhecimento ao longo do desenvolvimento infantil. As diversas entrevistas que o livro registra demonstram o que as crianças pensam sobre a escrita, elaborando hipóteses que vão da pré-silábica a alfabética, sendo, em síntese:

- Pré-silábica: a criança pouco distingue as representações através do desenho e das palavras.
- Silábica: inicia um processo de reconhecimento da sílaba com relação ao enunciado.
- Silábico-alfabético: a criança já faz correspondência entre a sílaba e as letras que são necessárias para escrevê-la.
- Alfabética: já domina nosso sistema de escrita, podendo não dominar a ortografia.

SOARES, Magda. *Letramento*. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

As discussões sobre alfabetização ainda estão longe de serem esgotadas no Brasil, principalmente porque o analfabetismo continua sendo um desafio a ser superado, já que mesmo pessoas que freqüentaram bancos escolares não conquistaram a alfabetização. Diante desse quadro, a discussão sobre letramento é delicada. Magda Soares há muito pesquisa a alfabetização no Brasil, e pode se dedicar ao que acontece depois que somos alfabetizados. Segundo a autora, depois de adquiridas a leitura e a escrita, o alfabetizado pode ter a leitura e a escrita presentes ou não em sua vida e, quando presente, de forma mais ou menos intensa. Ou seja, depois que aprendemos a ler, existe um processo de letramento que significa prática de leitura e escrita. Aprender a ler não garante que a pessoa será um leitor ou fará da língua escrita uma presença fundamental na vida. Os críticos dizem que a noção de letramento serviu para se criar mais um critério de seleção e de exclusão entre as pessoas, distinguindo alfabetizados de analfabetos e de letrados.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola*. São Paulo, Ática, 1988.

Nesse livro, a autora, estudiosa de várias questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, chama a atenção para o fato de existirem diferentes formas de falar em nosso país. Essas diferenças são analisadas sobre diferentes referenciais da Sociologia, mostrando que o que é diferença pode ser visto como deficiência no capital cultural do aluno, o que justificaria o fracasso da escola ao não alfabetizar. Outros pontos de vista são abordados, encaminhando a discussão para o fato de que a escola fracassa ao não considerar as diferenças como um fato e não como uma justificativa. Reconhecer as diferenças e planejar um trabalho baseado nesse fato seria um dos primeiros passos na construção de uma escola democrática não segregadora.

KAUFMAN, Ana Maria e RODRIGUEZ, Maria Helena. *Escola, leitura e produção de textos*. Rio Grande do Sul: Artes Médicas, 1995.

Este livro apresenta uma classificação simples e precisa dos textos que estão sendo produzidos na atualidade, articulada com uma proposta didática que visa o encaminhamento dos alunos para se tornarem bons leitores e bons escritores. Propõe que o trabalho de leitura e escrita se construa a partir dos erros e de situações de contato, exploração e reflexão sobre a produção escrita.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999.

Coletânea de textos que aborda aspectos pedagógicos e sociais da área de Língua Portuguesa a partir de experiências em sala de aula. Apresenta reflexões de especialistas da USP, da Unicamp e da Universidade Federal de Sergipe sobre atividades com textos.

b) Literatura Infantil

ABRAMOVICH, Fanny (Org.) *O mito da infância feliz*. São Paulo, Summus, 1983.

ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira*. São Paulo, Melhoramentos, 1990.

BORDINI, Maria da Glória. *Poesia Infantil*. São Paulo, Ática, 1986.

CADEMARTORI, Ligia. *O que é literatura infantil?* São Paulo, Brasiliense, 1986.

CASTAGNINO, Raúl H. *Que é literatura?* (trad. Luiz Aparecido Caruso). São Paulo, Mestre Jou, 1969.

COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas*. São Paulo, Ática, 1991.

_____. *Literatura Infantil. Teoria. Análise. Didática*. São Paulo, Ática, 1991.

- GÓES, Lúcia Pimentel. Introdução à literatura infantil e juvenil. São Paulo, Pioneira, 1991.
- JESUALDO. A literatura infantil. São Paulo, Cultrix, 1993.
- LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo, Quíron/Global, 1982.
- _____ & ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira. História e histórias. São Paulo, Ática, 1995.
- MEIRELES, Cecília. Problemas da literatura infantil. Rio de Janeiro, 1984.
- NUNES, Lygia Bojunga. Livro: um encontro com Lygia Bojunga Nunes. Rio de Janeiro, Agir, 1988.
- PERROTTI, Edmir. O texto sedutor na literatura infantil. São Paulo, Ícone, 1986.
- REGO, Lúcia Lins B. Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. São Paulo, FTD, [s.d.]
- SOUZA, Solange Jobim. Infância e linguagem. Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, Papirus, 1994.
- VARGAS, Suzana. Leitura: uma aprendizagem de prazer. Rio de Janeiro, José Olympio, 1993.
- ZILBERMAN, Regina, SILVA, Ezequiel T. da (Org.) Leitura em crise na escola: alternativas do professor. Porto Alegre. Mercado Aberto, 1982.
- ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da. Perspectivas interdisciplinares. São Paulo, Ática, 1988.

Ver também :

- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1982.
- FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Anteprojeto para uma política nacional de incentivo à leitura. Elaborado sob a coordenação da Prof. Eliana Yunes. Rio de Janeiro, 1992.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Biblioteca escolar, sala de leitura, sala de aula e comunidade: proposta de integração. Elaborado sob a coordenação da Prof. Eliana Yunes. Rio de Janeiro, 1992.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Leitura na livraria. Elaborado sob a coordenação da Prof. Eliana Yunes. Rio de Janeiro, 1992.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. Boletim Notícias. Rio de Janeiro. (todos os números)

INTERNET.

Revista Doce de Letra (<http://docedeletra.com.br>)

Site sobre literatura (<http://www.capitu.com.br>)

7.2.6. MATEMÁTICA

DANTE, L.R. Didática da resolução de problemas. São Paulo. Ática, 1989.

Apresenta idéias e sugestões, explicando a importância de desafiar o aluno a resolver problemas. Mostra como se resolve um problema de acordo com as etapas desenvolvidas por Polya (o “pai” da resolução de problemas).

IMENES, L.M; JAKUBOVIC, J; LELLIS, M. Coleção Matemática – novo caminho, vários volumes. São Paulo. Scipione, 1997.

Esta coleção é indicada para ser utilizada pelos alunos. Propõe um ensino da matemática mais inovador, criando oportunidades para que as crianças raciocinem, descubram e expressem suas idéias.

IMENES, L.M; MACHADO, N.J e outros. Coleção Vivendo a matemática. São Paulo. Scipione, 1997.

Apresenta desafios e situações curiosas que despertam a curiosidade e desenvolvem o conhecimento da criança. É um material excelente para aprimorar o trabalho do professor de 1ª a 4ª série em números e operações.

KAMI, C. **Aritmética**: Novas perspectivas – Implicações da teoria de Piaget. Trad. Lellis, M.C.T. e outros. Campinas, S.P - Papyrus, 1996.

Esta obra discute os objetivos do ensino da aritmética, explicando como o ensino tradicional focaliza apenas comportamentos superficiais do conhecimento. Esclarece também quanto à necessidade de definir objetivos a partir de como as crianças pensam e não somente levá-las a escrever apenas as respostas certas.

LOPES, M.L.L; NASSER, L. (coord.) Geometria na era da imagem e do movimento. Rio de Janeiro. RJ: IM/UFRJ, 1996.

O livro mostra como desenvolver com os alunos uma geometria mais dinâmica, alertando para as dificuldades mais freqüentes detectadas no ensino/aprendizagem de geometria e a construção do “edifício geométrico” como estratégia para consolidar os conceitos desde os primeiros anos de escolaridade.

SANTOS, V. M. P; REZENDE, J.F. (Org.). Números: a linguagem universal. Rio de Janeiro. RJ:IM/UFRJ, 1996.

Este trabalho aborda com clareza e precisão como planejar situações didáticas no trabalho com números naturais, as quatro operações, frações e decimais.

SANTOS, V. M. P. (coord, org.) Avaliação de aprendizagem e raciocínio em matemática: métodos alternativos. Rio de Janeiro. RJ: IM/UFRJ, 1997.

Apresenta uma linguagem simples, incentivando o professor a acreditar em seu trabalho. O professor é desafiado a todo momento a inovar e buscar novos caminhos para melhorar significativamente o ensino/aprendizagem/avaliação em matemática. Mostra atividades práticas que enriquecem e inovam a maneira como o professor deve trabalhar os conceitos, sempre com o cuidado de estar definindo os objetivos que se quer atingir.

SOUZA, E.R, DINIZ, M.I.S,V; PAULO, R.M; OCHI, F.H.(Org.) A Matemática das Sete Peças do Tangram. Centro de Aperfeiçoamento do Ensino de Matemática Instituto de Matemática e Estatística/USP.São Paulo, 1995.

Esta obra nos traz referências teóricas sobre o ensino da geometria e sugestões de atividades do ensino de matemática e também de geometria. As atividades são baseadas numa proposta metodológica de construção do conhecimento e conceitos. É um livro rico em atividades e desafios com o quebra-cabeça Tangram, explorando ao mesmo tempo o conceito de Número, Medida e Espaço, auxiliando o professor a elaborar suas aulas.

7.2.7. MÚSICA

CIAVATTA, Lucas. O Passo. Rio de Janeiro, 1997.

Esta publicação, concebida como apostila para cursos de formação no método, traz várias informações que possibilitam desde uma primeira aproximação com o universo de questões que encaminharam a criação do método, até a compreensão de detalhes dos procedimentos envolvidos na sua utilização.

GAINZA, Violeta Hensy de – Estudos de Psicopedagogia Musical. São Paulo: Summus, 1988.

Encontramos neste livro, principalmente em sua primeira parte, alguns aspectos interessantes acerca das relações entre a atividade musical e o processo educativo, tendo como perspectiva o desenvolvimento harmonioso das potencialidades dos alunos dentro do âmbito de uma educação permanente. Gainza aproxima-se dos aspectos psicológicos na medida em que centraliza a atenção no educando, em suas condutas e processos de crescimento.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1986.

MILLECCO, Luís Antônio; BRANDÃO, Maria Regina; MILLECCO, Ronaldo - É Preciso Cantar. Musicoterapia, cantos e canções. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

Encontramos na primeira parte deste livro, escrito por três musicoterapeutas com incursões na área de educação, várias reflexões sobre as funções do canto, desde os balbucios do bebê, dos acalantos e dos brinquedos cantados, até os diferentes modos como a cultura se utiliza do cantar: no trabalho, nas religiões, nos folguedos, na política e no amor. O eixo básico é a canção popular e a sua força como agente de mobilização e transformação de crianças, jovens e adultos.

MONTANARI, Valdir - História da Música. Da idade da pedra à idade do rock. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1988.

De forma simples e sintética, o autor nos mostra como o som foi sendo trabalhado por diferentes culturas, desde o provável nascimento “simbiótico” da música e da dança, passando pela música na Antiguidade, seu desenvolvimento no Ocidente (Idade Média, Renascimento, Barroco, Classicismo e Romantismo), as inter-influências derivadas do multiculturalismo das Américas (povos nativos, europeus e africanos), e o desenvolvimento tecnológico que caracterizou o século XX, propiciando enormes mudanças na forma de lidar com os sons.

SANTOS, Regina M.S, Impasses no Ensino da Música - desafios à concepção de currículos e ao tratamento de programas. In: Revista Pesquisa e Música, vol. 4, nº. 1, Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, 1998.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, Autores Associados, 1998.

SCHAFER, R. Murray. O ouvido pensante. São Paulo, UNESP, 1991.

STEFANI, Gino - Para entender a música. Rio de Janeiro: Globo, 1989.

Ao indagar sobre o que procuramos na música e que sentidos ela tem para nós, Stefani, professor de Semiologia da Música na Universidade de Bolonha, aborda temas como: as relações entre som e espaço; o tempo e o ritmo; o sistema tonal; as diversas manifestações da música; as relações entre a “linguagem” musical e as demais práticas de comunicação; e as influências das convenções sociais em nossa maneira de entender e apreciar a música, seja no universo pop, erudito, “moderno” ou experimental.

WISNIK, José Miguel - O Som e o Sentido. Uma outra história da Música. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Encontramos neste livro direcionado tanto aos músicos como aos não-músicos (com possibilidades de apreensões diferenciadas), um recorte sobre o uso humano do som e das histórias desse uso, abordando: vozes, silêncios, barulhos, acordes, *tocatas* e *fugas*, em diferentes sociedades e tempos. Wisnik nos fala do desenvolvimento histórico da linguagem musical, a partir de três campos: “Modal” (tradições pré-modernas); “Tonal” (da polifonia medieval ao atonalismo); e “Serial” (formas radicais da música de vanguarda no século XX). O autor apresenta reflexões sobre as músicas na atualidade como um período de “simultaneidades”, onde encontramos todas essas possibilidades se inter-relacionando, gerando novas e inusitadas possibilidades expressivas no universo sonoro-musical. O livro é acompanhado de um CD ilustrativo, com fragmentos dos diversos exemplos citados ao longo do texto, que dá uma noção mais clara dos temas desenvolvidos no livro.

SESC

Departamento Nacional

Rua Voluntários da Pátria, 169

Rio de Janeiro - RJ

www.sesc.com.br

DAE- Divisão de Assistência em Educação

e-mail: educacao@sesc.com.br