

GOVERNO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS
ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA OS
ANOS INICIAIS

Curitiba
2010

© Governo do Estado do Paraná 2010
Depósito legal na Fundação Biblioteca Nacional, conforme Lei n 10.994,
de 14 de dezembro de 2004.
É permitida a reprodução total ou parcial desta obra, desde que seja citada a fonte.

Editoração Eletrônica
Fernando Caetano Costa M.E.

Dados internacionais de catalogação na publicação

Bibliotecária responsável: Mara Rejane Vicente Teixeira

Ensino fundamental de nove anos : orientações pedagógicas para os anos iniciais / autores: Angela Mari Gusso ... [et al.] / organizadores: Arleandra Cristina Talin do Amaral, Roseli Correia de Barros Casagrande, Viviane Chulek. -Curitiba, PR :Secretaria de Estado da Educação 2010. 176 p. ; 30 cm.

ISBN 978-85-85380-93-9

Inclui bibliografia. I. Ensino fundamental – Estudo e ensino. I. Gusso, Angela Mari. II. Amaral, Arleandra Cristina Talin do. III. Casagrande, Roseli Correia de Barros. IV. Chulek, Viviane. V. Paraná. Secretaria da Educação.

CDD (22ª ed.) 372

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Avenida Água Verde, 2140 Vila Isabel Telefone (XX41) 3340-1500
CEP80240-900 CURITIBA-PARANÁ-BRASIL

DISTRIBUIÇÃO GRATUITA
IMPRESSO NO BRASIL
PRINTED IN BRAZIL

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ

Roberto Requião

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde

DIRETORIA GERAL

Ricardo Fernandes Bezerra

SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO

Alayde Maria Pinto Digiovanni

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Mary Lane Hutner

ASSESSORIA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Agnes Cordeiro de Carvalho

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Eneida Fantin

COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS

Arleandra Cristina Talin do Amaral

EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS

Roseli Correia de Barros Casagrande

Viviane Chulek

ORGANIZADORES

Arleandra Cristina Talin do Amaral

Roseli Correia de Barros Casagrande

Viviane Chulek

AUTORES

Angela Mari Gusso

Danislei Bertoni

Emerli Schlögl

Everaldo dos Santos

Magda Soares

Marcos Rocha

Maria José Subtil

Marynelma Camargo Garanhani

Roberto Filizola

Sandra Regina Ferreira de Oliveira

Tânia Teresinha Bruns Zimer



EQUIPES DISCIPLINARES DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

ARTE

Carlos Alberto de Paula

Jackson César de Lima

Viviane Paduim

Paula Vianna Penso

EDUCAÇÃO FÍSICA

Cintia Müller Angulski

Felipe Sobczynski Gonçalves

Leisi Fernanda Moya

Luciano de Lacerda Gurski

Mário Cerdeira Fidalgo

Rodrigo Tramuloto Navarro

GEOGRAFIA

Cícero Luís de Sousa

Gisele Zambone

Juliana Carla Muterlle Bitar

Rosa Hoepers Ferreira

Valquiria Elita Renk

LÍNGUA PORTUGUESA

Edilson José Krupek

Iris Miriam Miranda do Vale

Keila Vieira de Lima

Luciana Cristina Vargas da Cruz
Camillo

Mougly da Luz Queiroz

Solange Maria do Nascimento

Tatiani Daiana de Novaes

CIÊNCIAS

Danislei Bertoni

Everaldo dos Santos

Marcos Rocha

Ronival José Tonon

Tânia Mara Cabral

ENSINO RELIGIOSO

Bernardo Kestring

Carolina do Rocio Nizer

Elói Corrêa dos Santos

Juliano Orlandi

Wilson José Vieira

HISTÓRIA

Edilson Aparecido Chaves

Fabio Luciano Iachtechen

Juraci Santos

Marcelo Fronza

Nádia Maria Guariza

MATEMÁTICA

Cláudia Vanessa Cavichiolo

Helenice Fernandes Seara

Lisiane Cristina Amplatz

Lucimar Donizete Gusmão

Marcia Viviane Barbetta Manosso

Renata Cristina Lopes

O ENSINO DE NOVE ANOS

A Educação Brasileira passa por transformações no desenho estrutural da organização da Educação Básica. Desde 2005, o país vem administrando a ampliação do ensino fundamental, com 09 anos de duração, para crianças a partir de 06 anos de idade. Esse movimento, mais do que a adição de um ano, inserido no início do 1º segmento do Ensino Fundamental, implica em rever o processo de formação dos educandos com uma nova organização curricular que permita a permanência qualificada dos alunos num sistema que se propõe inclusivo.

Nesse processo, se faz prioridade, a efetivação de um Regime de Colaboração que traga como fruto, a superação da ruptura entre o 1º e 2º segmento do Ensino Fundamental, nas suas diferentes formas de organização das pessoas, dos saberes, das práticas, dos tempos e dos espaços que necessitam de articulação e integração.

No que compete a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, passamos a repensar o seu conjunto, pois surge uma nova e ousada oportunidade que segue para uma nova práxis dos educadores, com reflexões sobre o homem, a sociedade e a escola e seus determinantes para o trabalho pedagógico e transformador.

Que essas Orientações Pedagógicas sirvam de apoio a todos os que assumem a responsabilidade de reorganizar a educação pública do Paraná.

YVELISE FREITAS DE SOUZA ARCO-VERDE

SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

O Departamento de Educação Básica tem como princípio o desenvolvimento de políticas educacionais voltadas para o aprimoramento do trabalho pedagógico realizado pelos professores em sala de aula. A principal ação, dentre essas políticas, foi propiciar um intenso processo de discussão sobre teoria e metodologia de ensino e levar a cabo a construção curricular para todas as etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ter um documento orientador dessa natureza é o ponto de partida para se idealizar e concretizar as demais políticas educacionais, pois, currículo é caminho, é um modo pelo qual a educação concebe a sociedade e propõe a ela um projeto de futuro.

Ainda que a rede estadual de educação atenda prioritariamente os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, por se constituir num sistema de ensino, tem o dever de disponibilizar orientações pedagógicas curriculares também para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental mesmo que essas etapas estejam vinculadas, mais diretamente, à gestão municipal. Afinal, as crianças e os jovens paranaenses, transitam das escolas municipais para as estaduais e cabe ao Estado garantir um processo de formação integrada desses alunos.

Assim, essas Orientações Curriculares constituem um documento elaborado para fornecer a todas as escolas públicas paranaenses responsáveis pelos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, independentemente da rede a que estão vinculadas, orientações pedagógicas e direcionamentos teórico-metodológicos ao trabalho dos professores que atuam nessa etapa de ensino.

Com a produção deste documento o Departamento de Educação Básica completa o conjunto de proposições curriculares para todas as etapas da Educação Básica e o Estado do Paraná tem definido um caminho para o processo ensino aprendizagem desenvolvido nas salas de aula das escolas públicas.

É com sentimento de missão cumprida que distribuímos esse documento na certeza de que os professores o utilizarão da melhor maneira possível.

Mary Lane Hutner

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	21
ARTE	29
CIÊNCIAS	43
EDUCAÇÃO FÍSICA	69
ENSINO RELIGIOSO	83
GEOGRAFIA	99
HISTÓRIA	119
LÍNGUA PORTUGUESA	135
MATEMÁTICA	153
PARA SABER MAIS	167

INTRODUÇÃO

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná, ao elaborar as orientações pedagógicas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tem por objetivo oportunizar reflexões teórico-metodológicas para a reorganização da Proposta Pedagógica deste nível de ensino, diante da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com matrícula obrigatória das crianças aos seis anos de idade.

A preocupação com a ampliação do tempo de ensino obrigatório, no Brasil, não é recente, o que pode ser observado na legislação educacional ao longo da história da educação brasileira, como uma demanda da sociedade em virtude de transformações sociais, econômicas e políticas.

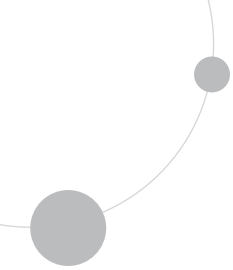
A LDB nº 4024/61 estabeleceu quatro anos de escolaridade obrigatória que, posteriormente, foi ampliada para seis anos, por meio do acordo de Punta Del Este e Santiago, de 1970. Em 1971, a LDB nº 5692 tornou obrigatório oito anos de escolarização. A LDB nº 9394/96, embora mantivesse a obrigatoriedade de oito anos de escolarização, acenou para a possibilidade da ampliação para nove anos. O Plano Nacional de Educação, de 2001, em sua meta 2, propõe a implantação progressiva do Ensino Fundamental com nove anos de duração, através da inclusão das crianças aos seis anos de idade.

Em 2005 foi promulgada a primeira lei específica do Ensino Fundamental de nove anos, a lei nº 11.114/05, que altera o artigo 6º da LDB, tornando obrigatória a matrícula da criança aos seis anos de idade no Ensino Fundamental. Enquanto esta lei modifica a idade de ingresso neste nível de ensino, a lei nº 11.274/06¹ trata da duração do Ensino Fundamental, ampliando-o para nove anos, com matrícula obrigatória aos seis.

Diante da responsabilidade de elaborar normas para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos no Estado do Paraná, o Conselho Estadual de Educação expediu a deliberação nº 03/06, promulgada em 05/07/2006. Na sequência foram publicadas deliberações complementares (a deliberação nº 05/06, a 02/07 e a 03/07), que normatizaram o processo de implantação.

Mais que uma determinação legal, o Ensino Fundamental de nove anos configura-se como a efetivação de um direito, especialmente às crianças que não tiveram acesso anterior às instituições educacionais. Considerando que o cumprimento da determinação legal, isoladamente, não garante a aprendizagem das crianças, é fundamental um trabalho de qualidade no interior da escola, que propicie a aquisição do conhecimento, respeitando a especificidade da infância nos aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo. Este trabalho exige compartilhamento de ações por parte dos órgãos que subsidiam a escola na sua manutenção de estrutura física, pedagógica e financeira. No documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, elaborado pelo MEC, afirma-se que

1 Altera os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB nº 9394/96, que dispõem sobre a duração do Ensino Fundamental.



o ingresso dessas crianças no ensino fundamental não pode constituir-se numa medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas (MEC/SEB, 2007, p. 6).

Para uma implementação qualitativa do Ensino Fundamental de nove anos, é importante compreender que o conceito de infância sofreu transformações historicamente, o que se evidencia tanto na literatura pedagógica, quanto na legislação e nos debates educacionais, em especial a partir da década de 1980, no Brasil. Os debates políticos em torno da constituição de 1988 e os estudos de diversas áreas do conhecimento contribuíram para o questionamento da concepção de naturalização das desigualdades sociais e educacionais, até então predominante, para o reconhecimento de que as condições de desigualdade das crianças eram determinadas por fatores econômicos, culturais e sociais. Assim, à medida que a sociedade organizada exerceu pressões sobre o Estado, este passa a incorporar, nos textos legais, o entendimento da criança como sujeito de direitos. Exemplos destes textos legais são a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, nos anos 1990, a LDB nº 9394/96, além de textos curriculares que tratam da especificidade da infância (KRAMER, 2006). Se no contexto político, as diferentes concepções sobre a infância influenciaram ou justificaram as políticas educacionais, com limites e possibilidades; no contexto pedagógico, a discussão e definição de uma concepção de infância é primordial na condução do trabalho. Esta concepção orientará os conceitos sobre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, a seleção dos conteúdos, a metodologia, a avaliação, a organização de espaços e tempos com atividades desafiadoras, enfim, o planejamento do trabalho organizado não apenas pelo professor mas por todos os profissionais da instituição.

Entre os estudos sobre uma concepção de infância como fase distinta da vida adulta, ganha destaque o historiador francês Ariès. Em seus estudos, Ariès analisa diferentes significados atribuído à infância, em especial nos séculos XVII e XVIII. Segundo este autor, até o fim da Idade Média não existia um sentimento de infância como etapa específica da vida humana, portanto com características e necessidades próprias. Ariès afirma que é no fim da Idade Média que se inicia um processo de mudança, pois a infância passa a ser encarada como sinônimo de fragilidade e ingenuidade, sendo alvo de atenção dos adultos. Já no século XVIII, a concepção sobre a infância passa pelo disciplinamento e pela moral, exercidas especialmente por um processo educacional impulsionado pela Igreja e pelo Estado. Esta concepção marca a educação das crianças, particularmente no período do capitalismo industrial, no século XIX. Embora com ressalvas², sua pesquisa é considerada relevante pelo fato de que contribuiu para a compreensão da infância como um conceito construído historicamente.

Afirmar que a infância é um conceito construído historicamente significa compreender que esta é uma condição da criança, é uma fase da vida distinta da fase adulta (KUHLMANN, 1998).

2 MOISÉS KUHLMANN (1998) critica a escolha do século XVII, como o período definido para o surgimento de um sentimento de infância. Para Kuhlmann este sentimento já existia em períodos anteriores. Questiona ainda a visão de linearidade de desenvolvimento histórico e a transposição acrítica dos estudos de Ariès para outros países, entre estes, o Brasil. Ver também KRAMER, 1995 e ARIÈS, 2006.

Significa reconhecer que esta condição da criança, a infância, é resultado de determinações sociais mais amplas do âmbito político, econômico, social, histórico e cultural. Significa ainda considerar, no contexto da práxis pedagógica³, que a criança emite opiniões e desejos de acordo com as experiências forjadas nos diferentes grupos sociais e de classe social ao qual pertence. Portanto, é importante perceber que “as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos” (KUHLMANN, 1998, p. 32).

Para KRAMER (1995) o conceito de infância se diferencia conforme a posição da criança e de sua família na estrutura socioeconômica em que se inserem. Portanto, não há uma concepção infantil homogênea, uma vez que as crianças e suas famílias estão submetidas a processos desiguais de socialização e de condições objetivas de vida. Nesse sentido, cabe à escola, reconhecer estes sujeitos como capazes de aprender os diferentes conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados como conteúdos pela escola, respeitando a singularidade da infância.

Algumas singularidades que marcam esta fase da vida explicitam as formas que as crianças desenvolvem, na interação social, para aprender e relacionar-se com o mundo: a grande capacidade de aprender; a dependência em relação ao adulto, o que exige proteção e cuidados; o desenvolvimento da autonomia e autocuidados; o intenso desenvolvimento físico-motor; a ação simbólica sobre o mundo e o desenvolvimento de múltiplas linguagens; o brincar como forma privilegiada de apropriar-se da cultura; a construção da identidade, por meio do estabelecimento de laços sociais e afetivos (FARIA & SALLES, 2007).

Pode-se afirmar que tem ocorrido avanços nos estudos sobre a infância à medida que se destaca esta etapa da vida humana como uma construção social, o que supera as compreensões de caráter inatista, pois se compreende que a aprendizagem se dá na interação social, não estando condicionada pela maturação biológica.

A concepção de infância e de desenvolvimento infantil como construção histórica foi uma das grandes contribuições dos estudos de Vygotsky (2007) que, ao analisar o desenvolvimento humano privilegia a interação social na formação da inteligência e das características essencialmente humanas. Em outras palavras, nos tornamos humanos a partir da interação com outros seres humanos⁴. É, portanto “a partir de sua inserção num dado contexto cultural, de sua interação com membros de seu grupo e de sua participação em práticas sociais historicamente construídas, que a criança incorpora ativamente as formas de comportamento já consolidadas na experiência humana” (REGO, 1995, p. 55). Os estudos de Vygotsky (2007) indicam que é importante analisar criticamente o contexto social, a fim de compreender com que criança se está trabalhando, quais suas necessidades e como possibilitar que todas as crianças se apropriem dos conteúdos organizados no currículo escolar. Isso significa, por exemplo, que, se vivemos numa sociedade letra-

3 Práxis: relação dialética entre teoria e ação. (...) atividade material, transformadora e orientada para a consecução de finalidades. (...) A atividade teórica, com suas dimensões ideológicas ou científicas, só existe a partir e em relação com a prática; não há pensamento fora da práxis humana, pois a consciência e as concepções se formulam através do movimento que se debruça sobre o mundo das ações e das relações que elas geram. (KUENZER, p. 17)

4 Cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da humanidade. (LEONTIEV, 1978, p. 267. In: REGO, 1995, p. 49)

da⁵, espera-se que todas as pessoas, na idade socialmente reconhecida como adequada, tenham asseguradas as condições para se apropriar deste conhecimento.

A compreensão da infância como historicamente situada implica que a escola, em seu conjunto, efetive um trabalho articulado e com unidade de propósitos educativos. Estes propósitos orientarão o trabalho desenvolvido pelos professores, portanto devem ser discutidos e compreendidos pelo conjunto dos profissionais da unidade escolar, além de devidamente sistematizados na proposta pedagógica.

Embora se apresentem ainda grandes desafios para que os direitos sociais da infância materializem-se plenamente, hoje se sabe que o ser humano, antes mesmo do nascimento, tem direitos historicamente conquistados e determinados legalmente. A Constituição de 1988, por exemplo, no art. 208⁶, ao exigir a obrigatoriedade da educação infantil por parte do Estado, indica o reconhecimento da criança como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento e o seu direito de ser educada. Estes direitos vêm estendendo-se à medida que a sociedade se reorganiza e mobiliza, reivindicando outras ou melhores formas de educar.

Uma das ações nessa direção se efetiva no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Paraná que, com embasamento na legislação vigente e objetivando contribuir para a reorganização do Ensino Fundamental nos municípios do Estado, organiza as orientações pedagógicas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.

Importante salientar que se tratam de orientações, que obviamente podem e devem ser complementadas pela experiência teórico-metodológica do conjunto dos docentes que compõem as redes pública e privada de educação e pelas peculiaridades da comunidade onde se insere cada escola. O acúmulo da experiência local é importante na constituição da prática pedagógica, porém é fundamental que estes conhecimentos sejam ampliados através da formação continuada⁷, conforme exposto na LDB nº 9394/96 nos art. 61 e 67. Nessa perspectiva, a formação continuada tem como objetivo aprofundar aspectos teóricos e práticos que garantem a especificidade e a sistematização do trabalho com a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois uma fundamentação teórica consistente possibilita avaliar as ações em andamento e aquelas que serão planejadas, intensificando o conhecimento do profissional da educação sobre a unidade teoria/prática de maneira articulada e dialógica⁸. Nesse sentido, pode-se afirmar, que “é a sólida formação teórica que permitirá ao profissional trazer das abstrações um alimento para a prática cotidiana” (KULHMANN, 1998, p.6).

5 A referência à sociedade letrada, como exemplo, não minimiza a importância de outros conteúdos ou áreas do currículo escolar.

6 O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) IV – educação infantil, em creche e pré-escola às crianças até 5 (cinco) anos de idade. (Capítulo III, seção I, art. 208, inciso IV da C.F. de 1988)

7 Entende-se por formação continuada o processo permanente e sistemático de reflexão sobre a práxis pedagógica, que amplia a autonomia do professor sobre o trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, a formação continuada deve possibilitar aos professores a ampliação do “domínio do saber acumulado no que se refere ao conteúdo escolar e às formas de ensiná-lo; o domínio da concepção dialética como meio de desenvolver uma ação e reflexão autônomas e crítica e a formação de uma postura ético-política guiada por sentimentos e valores que possibilitem ao professor utilizar esse saber acumulado como meio para o desenvolvimento pleno do aluno e para seu próprio desenvolvimento como ser humano.” (MAZZEU, 1998)

8 A dialogicidade, termo empregado por Paulo Freire, consiste na participação ativa e permanente de todas as pessoas na tomada de decisões, por meio do diálogo e reflexão crítica, visando a transformação da realidade. (FREIRE, 1996)

Na perspectiva de superação do distanciamento, muitas vezes, evidenciado entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, considera-se que este é um momento propício para aliar o acervo de conhecimentos sistematizados destes dois importantes níveis da Educação Básica. Esta aproximação é possível a partir de um trabalho que possibilite complementaridade e continuidade de processos de aprendizagem, assegurando a característica de aprofundamento da complexidade dos conhecimentos sistematizados. Isso significa que os conteúdos próprios do Ensino Fundamental estão articulados aos conteúdos de outros níveis de ensino e se ampliam gradualmente, conforme as possibilidades de compreensão dos alunos. Com atenção a estas características, foram reunidos professores especialistas de todas as disciplinas curriculares, com o objetivo de possibilitar a reflexão sobre os conhecimentos obrigatórios para esse nível de ensino, definidos nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (DCN), a qual estabelece que

Em todas as escolas, deverá ser garantida a igualdade de acesso dos alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional; a base nacional comum e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que visa estabelecer a relação entre a educação fundamental com: a) a vida cidadã, através da articulação entre vários dos seus aspectos como: a saúde, a sexualidade; a vida familiar e social, o meio ambiente, o trabalho; a ciência e a tecnologia; a cultura; as linguagens; com b) as áreas de conhecimento de: Língua Portuguesa; Língua Materna (para populações indígenas e migrantes); Matemática, Ciências, Geografia; Língua Estrangeira, Educação Artística⁹, Educação Física; Educação Religiosa¹⁰ (na forma do art. 33 da LDB) (LDB, art. 9º. In: PARECER CEB 04/98, p.7).


Essa reflexão culminou na sistematização do documento com orientações curriculares, que foi organizado de modo a problematizar aspectos específicos das diferentes disciplinas que compõem o currículo, com atenção às singularidades¹¹ e necessidades pedagógicas das faixas etárias e características de desenvolvimento e aprendizagem das crianças que compõem este nível de ensino.

Nesse processo, buscou-se também incorporar as contribuições dos profissionais de educação dos diferentes municípios do Estado. Nas redes municipais de ensino o processo de **Leitura**

9 A denominação EDUCAÇÃO ARTÍSTICA foi substituída por ARTE, pelo Parecer nº 22/2005, do CNE/CEB. Visando garantir a identidade desta área do conhecimento, assim afirma-se no Parecer: A nova denominação preconizada tende a fortalecer a proposta que vê o ensino da arte como uma área específica do saber humano, partindo do raciocínio de que a importância da arte está na arte em si mesma e no que ela pode oferecer, e não porque serviria para atingir outros fins. (Parecer22/05, CNE/CEB)

10 A denominação Educação Religiosa utilizada no parecer nº04/98CNE refere-se ao Ensino Religioso conforme art. 33 da LDB 9394/96 que teve redação alterada pela Lei nº 9.475, de 22/07/1997, no sentido de inserir o ENSINO RELIGIOSO como disciplina no sistema de ensino. A redação é a seguinte: Art. 33 – O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. 1º – Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. 2º – Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.”

11 Contemplando uma dessas singularidades, fazemos referência à diversidade cultural que compõe a formação do povo brasileiro, buscando a superação de qualquer forma de preconceito ou discriminação, contra qualquer ser humano, como outro aspecto curricular que merece atenção. Nesse sentido, o planejamento deve ser inclusivo e contemplar a “cultura afro-brasileira e africana, a cultura indígena, dos quilombolas e demais culturas”, conforme a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, a Educação do Campo e a Educação Especial conforme diretrizes próprias. Esta abordagem deve ser feita através de estratégias didáticas que possibilitem a compreensão das crianças. Conversas, teatro, literatura, pesquisa, visitas e entrevistas podem compor o planejamento.



Crítica foi organizado de forma descentralizada, envolvendo os Coordenadores Pedagógicos das Secretarias Municipais de Educação, Coordenadores de Educação Infantil e Anos Iniciais e Coordenadores Disciplinares dos Núcleos Regionais de Educação. A versão preliminar do documento foi encaminhada aos municípios para leitura, análise e contribuições. Após essa etapa, foram realizados encontros nos 32 Núcleos Regionais de Educação para sistematização das contribuições. Os profissionais de educação que não pertencem às redes municipais de ensino tiveram oportunidade de realizar suas contribuições por meio de instrumento específico disponível no portal Dia a dia Educação. As contribuições apresentadas, durante esse processo, foram direcionadas aos autores dos textos disciplinares para serem incorporadas à versão final do documento de orientações pedagógicas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.

O desafio é pensar não apenas a criança¹² de 6 anos que ingressa no Ensino Fundamental, mas também no conjunto de alunos de sete, oito, nove e dez anos que integram este nível de ensino. Assim, acredita-se que esta inclusão obrigatória das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, é uma oportunidade para se refletir e efetivar uma práxis pedagógica que considere a infância, garantindo a aquisição do conhecimento nas dimensões artística, filosófica e científica, papel pedagógico essencial da instituição escolar, aliada à exploração da ludicidade também na escola de Ensino Fundamental.

A inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental suscita inúmeros debates acerca do processo ensino-aprendizagem que, inevitavelmente, vem à tona com diferentes visões sobre este processo por parte de professores e famílias. Um dos aspectos que merece destaque é a organização do trabalho pedagógico e a concepção que o conduzirá. Nesse sentido, é fundamental que os professores tenham clareza acerca da perspectiva teórica adotada e expressa na proposta pedagógica da escola e ainda sobre como conduzir este processo de trabalho, conferindo importância a todas as disciplinas¹³ escolares.

A organização didática impõe certos desafios aos professores como, por exemplo, a adequação dos diferentes conteúdos no tempo escolar, de modo que todas as disciplinas tenham a mesma importância e se estabeleçam interações entre as mesmas. Acredita-se que a característica da unidocência¹⁴ dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fortalece a possibilidade de um trabalho interdisciplinar, uma vez que pode impulsionar uma ação de maior “cooperação e coordenação crescente entre as disciplinas” (FAZENDA, 1992, p. 38. Apud: SAVIANI, 2006, p. 117), aliando-se ainda a dimensão dos cuidados pertinentes às crianças pequenas.

Nessa perspectiva, vale destacar que a criança pequena apresenta um pensamento sincrético, ou seja, não separa os conhecimentos em campos específicos e se apropria do mundo

12 A denominação criança (ou ainda criança pequena) é empregada para a faixa etária dos 6 anos, em virtude das discussões no campo da educação infantil, que buscam historicamente garantir a especificidade e identidade da educação destinada às crianças de 0 a 6 anos.

13 A disciplina escolar é comumente compreendida como “conjunto de conhecimentos de certo domínio ou área do saber”. (SAVIANI, 2006, p. 38).

14 Refere-se ao trabalho do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que assume a docência de várias disciplinas, para uma ou mais turmas.

por meio de diferentes linguagens¹⁵, expressando-se através do movimento, da oralidade, do desenho e da escrita. Esta forma de apreensão da cultura pelas crianças exige atividades encadeadas e que possibilitem a ampliação do conhecimento, garantindo que a ludicidade, eixo integrador na Educação Infantil, se efetive também no Ensino Fundamental.

Este encaminhamento pedagógico que sugere uma interação entre os diferentes conhecimentos foi também incorporado pela legislação educacional, em que se destaca, por exemplo, a “interação entre as diversas áreas de conhecimento” (DCNs para a Educação Infantil, art. 3º, parágrafo IV) e que “as aprendizagens são constituídas na interação entre os processos de conhecimento”, no Parecer nº 04/98, que institui as DCNs para o Ensino Fundamental.

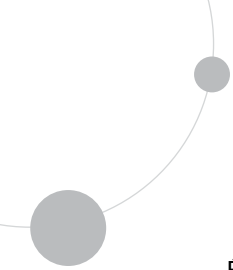
Para efetivar esta integração entre os diferentes conteúdos trabalhados pela escola, é importante a realização de uma articulação qualitativa entre Educação Infantil e Ensino Fundamental¹⁶, seja em virtude da inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental ou em função daquelas que já frequentavam instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, KUHLMANN (1998) defende uma aproximação principalmente das últimas turmas da Educação Infantil com os conceitos que deverão ser trabalhados no Ensino Fundamental. Portanto, é preciso contemplar na organização do trabalho pedagógico, aspectos que garantem a especificidade de cada nível de ensino. No caso da pequena infância, da qual fazem parte as crianças de 6 anos, o autor destaca a importância de enfatizar aspectos como: “(...) o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática” (KUHLMANN, 1998, p.65), que certamente podem fazer-se presentes na constituição das disciplinas que compõem o currículo do Ensino Fundamental, respeitando-se a especificidade de cada disciplina e reforçando a ideia de que todos os conteúdos curriculares são igualmente importantes. Um destes aspectos, a brincadeira infantil, merece destaque uma vez que pode ser contemplada no trabalho com todas as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A função da brincadeira¹⁷ no desenvolvimento e, por sua vez, no trabalho pedagógico com a pequena infância é destacada por diferentes autores (OLIVEIRA, 1992; FRIEDMANN, 1996; CRAIDY e KAERCHER, 2001, entre outros). Nesse sentido é preciso garantir que a criança de seis anos, ao frequentar a escola de Ensino Fundamental, tenha assegurado o seu direito à brincadeira, como se propõe na Educação Infantil.

15 Entre as diferentes linguagens exploradas na Educação Infantil, estão: a oralidade (roda de conversa, entrevistas, debate sobre livros infantis), a escrita (função simbólica, função social da escrita, trabalho com o nome próprio, produção coletiva de texto), a literária (a leitura por fruição, tendo seu conteúdo refletido com as crianças através de estratégias diversas como dramatizações, produção de outros livros, levantamento de características dos diferentes textos lidos/ouvidos, etc.), a artística (pintura, modelagem, desenho, escultura, recorte, colagem, dobradura, música, dança, dramatizações), a corporal (movimento, dança, jogo), a matemática (classificação, ordenação, seriação, conceito de número, comparação entre quantidades; noções de medidas, de duração e sucessão do tempo, de valor), a linguagem gráfica (construção de tabelas a partir de resultado de jogos, por exemplo), natureza e sociedade (compreensão do trabalho como ação transformadora do homem sobre a natureza, características da família, da escola, da comunidade e de seu entorno).

16 Defende-se ainda a necessidade de maior aproximação e integração entre os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, através de estratégias como seminários, conferências ou outras formas de encontros nos quais professores destes segmentos possam dialogar e buscar alternativas de trabalho sequencial e articulado.

17 A literatura pedagógica apresenta uma infinidade de conceitos e classificações sobre jogo, brincadeira e brinquedo. Ver, por exemplo, FRIEDMANN, 1996 e KISHIMOTO, 1998. Não é nossa intenção esgotar este tema e conceituar cada palavra. Nesse sentido, ao abordar a temática, destacamos que, neste texto, nos referimos ao brincar enquanto aspecto mais amplo, de atividades lúdicas, “de experiência vivida pelo indivíduo na relação com os outros e com os objetos.” (ROSA, 1998, p. 58)



É importante lembrar que a brincadeira é uma maneira privilegiada de as crianças se expressarem, representarem, compreenderem e transformarem o mundo. Portanto, educar crianças pequenas requer que os professores incluam e valorizem os muitos “brincades” no cotidiano da educação infantil. Aos olhos das pessoas que não compreendem a importância do brincar para o desenvolvimento humano, as brincadeiras nas instituições de educação infantil podem dar a impressão de desorganização, bagunça, por isso, serem incompatíveis com o processo educativo. No entanto, a aprendizagem e a organização estão nas próprias brincadeiras. Nestas, as crianças criam situações que precisam solucionar, entender, e isso não pode ser menosprezado pelos adultos, principalmente pelos professores, que têm na brincadeira a oportunidade de observar e intervir nas interações, propor novas situações, ensinar novas brincadeiras, potencializar a aprendizagens e ampliar as experiências (PARANÁ, SEED, 2006, p. 31).

Na infância, aprendemos muitas coisas brincando, por exemplo: regras, limites, cooperação, competição, valores, noções de topologia, de lateralidade, de esquema corporal, expressão, canto, dança, aspectos culturais, movimentos motores finos, manipulação de objetos, trabalhos em grupo, mediação de conflitos, cuidados, enfim, muitos aprendizados dos elementos que nos inserem gradativamente no mundo adulto, vêm do brincar. Portanto, “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessitam de aprendizagem” (BROUGÈRE, 2002, p. 20).

Por estas características o brincar, com o passar do tempo, foi observado também como uma ferramenta de pedagogia, de aprendizado. Nesse sentido, a didática pode se apropriar dos elementos do brincar para tornar o aprendizado mais instigante e desafiador. A brincadeira, embora muito citada nas propostas direcionadas à infância, ainda requer a compreensão e efetivação de sua intencionalidade pedagógica, pois exige do professor nos momentos de brincadeira livre ou espontânea, um olhar atento de observador, de pesquisador em relação à brincadeira, às atitudes da criança durante o jogo simbólico, aos conceitos que formula, aos valores que expressa.

Nesse sentido, compreende-se que é possível aliar estes dois aspectos, o brincar espontaneamente e o brincar para aprender determinados conteúdos. Isso significa que as diferentes formas de brincar na escola de ensino fundamental “constituem apenas diferentes modos de ensinar e aprender que, ao incorporarem a ludicidade, podem propiciar novas e interessantes relações e interações entre as crianças e destas com os conhecimentos” (BORBA, 2006, p. 43).

Tão importante quanto a compreensão sobre o papel da brincadeira por parte de todos os profissionais que compõem o espaço escolar, é também o cuidado com a recepção destas crianças na escola.

O período inicial de ingresso da criança na escola exige que o grupo de profissionais tenha um planejamento com atividades bem estruturadas e atitudes coerentes e compartilhadas com as famílias, não só nos primeiros dias de aula, mas também no decorrer do ano letivo, contemplando: regras comuns, possibilidades de participação, atenção, receptividade e aconchego, que são fundamentais para garantir segurança tanto às crianças, quanto aos familiares.

Uma boa socialização das crianças depende da relação escola-família e da recepção realizada por parte dos profissionais da instituição. Portanto, para que se compreenda e efetive os

cuidados necessários ao receber crianças pequenas é fundamental que aconteçam momentos de formação para todos os profissionais que compõem o espaço escolar, durante os quais serão delineadas estratégias para lidar com o período de ingresso destas crianças na escola, na particularidade de cada grupo, em virtude de situações, tais como a separação do seu grupo familiar e do acesso a um espaço diferente daqueles que frequentavam habitualmente.

Este período requer, portanto, uma adequada compreensão das especificidades da criança, por parte de todos os profissionais da escola, o que deve se estender durante todo o ano letivo. Estes aspectos precisam ser contemplados na organização dos espaços físicos e tempos da escola e ainda no planejamento dos professores. A atenção a estes cuidados contribui, entre outros aspectos, para a construção da autonomia das crianças, para o bom relacionamento entre crianças e adultos e para aprendizagens significativas.


Discutir o papel do professor nos remete em primeiro lugar a sua principal atividade que é ensinar. O ensino, para KLEIN (2002, p. 121), designa as “mais diversas situações de exercício e transmissão das produções humanas.” Faz parte de um processo mais amplo, a educação, definida na LDB nº 9394/96 como “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Neste texto, tratamos do ensino situado no contexto próprio da escola, que exige um profissional com formação específica, o professor (LDB 9394/96, título I, art. 1º).

A educação, por sua vez, é um dos aspectos da cultura entendida como, “por um lado, a transformação que o homem opera sobre o meio e, por outro, os resultados dessa transformação” (SAVIANI, 1991, p. 40). Transformação que se efetiva pelo trabalho humano, uma vez que, pela ação que exerce sobre a natureza, transformando-a, o homem extrapola o meramente natural e cria o mundo da cultura, o mundo humano.

Educar, portanto, é humanizar. Isso significa afirmar que “a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1992, p. 21). Destaca-se que o trabalho é elemento central na constituição do homem como ser social. É por meio do trabalho que o homem supera a condição meramente animal e produz capacidades especificamente humanas. Pode-se afirmar esta passagem do ser natural para o social porque, o homem, ao trabalhar, além de modificar a natureza, modifica-se a si mesmo, em todos os aspectos que o constituem social e biologicamente¹⁸ (LUKÁCS, 1981).

Nesse sentido reside a importância do professor, como o sujeito que possibilita aos estudantes a compreensão de que os conteúdos escolares são resultados do trabalho humano. Trabalho que pode resultar tanto em produtos materiais quanto intelectuais. É por meio do trabalho que a humanidade produz, além de objetos, também valores, hábitos e os conhecimentos das mais diferentes áreas das ciências, as formas de expressão artística, musical, corporal, afetiva, etc.

18 Para ilustrar este conceito sugere-se aos professores que assistam ao filme *A Guerra do Fogo*.



É a práxis pedagógica, como responsabilidade direta dos professores, que possibilitará aos alunos esta compreensão, por meio de um trabalho que evidencie desde os anos iniciais a relação teórico-prática, portanto, intencional e transformadora, como marca da ação humana.

O professor é diretamente responsável pelo processo pedagógico na sala de aula, portanto, cabe a este profissional, num encontro dialógico com outros profissionais da escola, tais como outros professores, pedagogos e direção, definir, de maneira organizada e planejada, o processo intencional de ensino. Nesse sentido, cabe à escola a superação¹⁹ do conhecimento espontâneo, por meio do acesso e aquisição do conhecimento sistematizado, conferindo um tratamento articulado a esses conhecimentos, visando uma análise crítica²⁰ da realidade. Efetivar uma práxis pedagógica de superação do conhecimento espontâneo pressupõe que o professor esteja consciente de que

Os conceitos científicos não se aprendem ou se assimilam de maneira simples, como hábitos mentais, uma vez que são exigidas relações mais complexas entre o ensino e o desenvolvimento destes conceitos. Assim, o ensino desempenha um papel primordial no surgimento e na aprendizagem dos conceitos científicos (GASPARIN, 2003, p. 65).

Ao cumprir a especificidade própria da educação, reafirma-se o compromisso político-pedagógico necessário ao desenvolvimento de um trabalho qualitativo na escola, com todos os alunos (SAVIANI, 1985). Nesse sentido, é papel do professor o domínio acerca dos conteúdos a serem ensinados e da metodologia mais adequada à sua assimilação pelos alunos²¹, o conhecimento sobre as características de desenvolvimento das crianças, a construção de vínculo afetivo fundamentado em teorias do desenvolvimento infantil e na relação de autoridade do professor, a adequada utilização do tempo no planejamento das atividades (visando a assimilação do conhecimento por parte das crianças), o incentivo à expressão dos alunos em sala de aula e em outras instâncias de participação da escola.

Ao finalizar este texto, espera-se contribuir para reflexões acerca do papel da escola na construção de uma educação igualitária. Uma educação que, embora situada num contexto de desigualdades, não forma sujeitos conformados com esta condição, mas pessoas conscientes de seu papel para a construção de uma sociedade que garanta o acesso de todas as pessoas aos bens produzidos coletivamente. A formação destes sujeitos críticos requer como já refletimos anteriormente, a superação do conhecimento cotidiano ou de senso comum, pela assimilação do conhecimento sistematizado, intencional. É com este intuito, de contribuir com as discussões da escola sobre as grandes questões que norteiam o trabalho pedagógico, como: *qual a função social da escola, o homem que se pretende formar e para que sociedade*, partindo de questões não menos importantes, como: o que, como, quando e para quê ensinar, que convidamos à leitura dos

19 Não significa desconsiderar ou minimizar o conhecimento espontâneo, mas utilizar-se de estratégias didáticas, portanto intencionais, como por exemplo, a contraposição, a comparação e o confronto entre o conhecimento trazido pelo aluno e o conhecimento sistematizado, para que este se aproprie do conhecimento nas suas dimensões artístico, filosófico e científico, direito do aluno e papel da escola.

20 Crítica compreendida como o exercício de uma reflexão ampla e profunda, capaz de oferecer elementos para fundamentar uma tomada de posição consciente. Esta definição é da professora Lígia Regina Klein, em artigo de opinião, publicado na revista PROMOVER, da Universidade Tuiuti do Paraná, em abril de 1999.

21 Trata-se da mediação do professor por meio do domínio dos conhecimentos, métodos e procedimentos didáticos que possibilitam a apreensão dos conteúdos pelos alunos.

textos de cada disciplina que compõe o currículo escolar, além das indicações de outras leituras, estruturadas no tópico *Para Saber Mais*, entendendo a pesquisa para aprofundamento teórico, como essencial ao trabalho docente.

Referências:

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 2008.

_____. MEC/SEB. **Ensino Fundamental de 9 anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. 2. ed. Brasília, 2007.

_____. MEC/CNE. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Resolução CEB nº 1**, de 7 de abril de 1999.

_____. MEC/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Parecer CEB nº 4/98**, 27 de março de 1998.

_____. CNE/CEB. Consulta sobre situações relativas a matrícula de crianças de seis anos no ensino fundamental. MIEIB. **Parecer nº 39/2006**.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/1996.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. MEC/SEB. **Ensino Fundamental de 9 anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. 2. ed. Brasília, 2007.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

CRAIDY, C. e KAERCHER, G. (orgs.) **Educação infantil**: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

FARIA, V.L.B. & SALLES, R.T. **Currículo na Educação Infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

FREIRE, P. & SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, A. **Brincar**: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

GASPARIN, J.L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.


KLEIN, L.R. **Alfabetização**: quem tem medo de ensinar? São Paulo: Cortez: Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2002.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil – a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Sônia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil**: Educação Infantil e/é Fundamental. In: Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, nº 96 – Especial - p. 797-818, ou. 2006.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KUENZER, A.Z. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Disponível em: <www.senac.br/



informativo/BTS/282/boltec/282a/htm>

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: Uma abordagem Histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LUKÁCS, G. **O trabalho.** Tradução de Ivo Tonet. Extraído de Gyögy Lukács: Per L'Ontologia dell'Essere Sociale. Roma: Editori Riuniti, 1981.

MAZZEU, F. J. C. **Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social.** Cadernos CEDES, 1998, vol.19, n. 44, ISSN 0101-3262.

OLIVEIRA, Z. de M. (et al.) **Creches: crianças, faz de conta & Cia.** Petrópolis: Vozes, 1992.

PARANÁ. CEE. **Indicação nº 01/06.** Normas para a implantação do ensino fundamental de nove anos de duração no sistema estadual de ensino do estado do Paraná.

_____. SEED. **Orientações para (re)elaboração, implementação e avaliação de proposta pedagógica na educação infantil.** 2006.

ROSA, Sanny S. **Brincar, conhecer, ensinar.** São Paulo: Cortez, 1998.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Estatísticas educacionais e cor/raça na educação infantil e ensino fundamental: um balanço.** Estudos em avaliação educacional, São Paulo, v.17, n.33, p.15-42, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

_____. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1991.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo-método no processo pedagógico.** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

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

A ENTRADA DA CRIANÇA NO MUNDO DA ESCRITA: O PAPEL DA ESCOLA

Magda Soares¹

Vários fatores contribuem para que se repense, no momento atual, a aprendizagem e o ensino da língua escrita, nos anos iniciais de escolarização: a organização do Ensino Fundamental em ciclos, com a configuração de um ciclo inicial em que o aprender a ler e a escrever sobressai como o objetivo mais relevante; a inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental, obrigando a redimensionar a prática de ensino inicial da língua escrita, fazendo-a estender-se a essas crianças, até agora atendidas segundo as diretrizes da Educação Infantil; a emergência de novos conceitos e novas propostas teóricas e metodológicas, no campo dos processos de ensino e aprendizagem da língua escrita, fruto do avanço de estudos e pesquisas recentes sobre esses processos.

Este texto pretende propor uma reflexão sobre os efeitos desses fatores na organização e na prática do ensino da língua escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa reflexão está orientada pela busca de resposta para as seguintes questões:

- quais são as *condições* para a conquista do mundo da escrita?
- *quando* a criança entra no mundo da escrita?
- *o que* a criança aprende, quando aprende a ler e escrever?
- *como se ensina* a ler e a escrever?
- há um *método*, para ensinar a ler e escrever?

Quais são as condições para a conquista do mundo da escrita?

Lançando mão de uma comparação com a exigência de um passaporte, para que seja permitida a entrada em outros países, pode-se dizer que também a entrada no país ou mundo da escrita exige passaporte, mas essa exigência tem uma peculiaridade: são necessários dois passaportes, não apenas um. Um passaporte é a aquisição de uma *tecnologia* – o sistema de escrita alfabético e ortográfico, e as convenções para seu uso; o outro passaporte é o desenvolvimento de *competências para o uso dessa tecnologia* em práticas sociais que envolvem a língua escrita.

1 Magda Soares possui graduação em Letras Neolatinas pela Universidade Federal de Minas Gerais (1953) e doutorado em Didática pela Universidade Federal de Minas Gerais (1962). Atualmente é MEMBRO da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, MEMBRO DE COMITE ACESSOR do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CONSULTORA da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CONSELHEIRA da Communittee Economique Europeen, PROFESSORA TITULAR, da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem.

Aquisição de uma tecnologia: ALFABETIZAÇÃO

O sistema de escrita e as convenções para seu uso constituem uma tecnologia inventada e aperfeiçoada pela humanidade ao longo de milênios: desde os desenhos e símbolos usados inicialmente até a extraordinária descoberta de que, em vez de desenhar ou simbolizar aquilo de que se fala, podiam ser representados *os sons* da fala por sinais gráficos, criando-se assim o sistema alfabético; desde a escrita em tabletes de barro, em pedra, em papiro, em pergaminho, até a também extraordinária invenção do papel; desde o uso de estiletos e pincéis como instrumentos de escrita até a invenção do lápis, da caneta. E convenções foram sendo criadas: convenções sobre o uso do sistema alfabético, resultando no sistema ortográfico; a convenção de que as palavras devem ser separadas, na escrita, por um pequeno espaço em branco; no mundo ocidental, a convenção de que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita.

Assim, um dos passaportes para a entrada no mundo da escrita é a aquisição de uma tecnologia – a aprendizagem de um processo de representação: codificação de sons em letras ou grafemas e decodificação de letras ou grafemas em sons; a aprendizagem do uso adequado de instrumentos e equipamentos: lápis, caneta, borracha, régua...; a aprendizagem da manipulação de suportes ou espaços de escrita: papel sob diferentes formas e tamanhos, caderno, livro, jornal...; a aprendizagem das convenções para o uso correto do suporte: a direção da escrita de cima para baixo, da esquerda para a direita.

A essa aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico de escrita e das técnicas para seu uso é que se chama ALFABETIZAÇÃO.

Desenvolvimento de competências para o uso da tecnologia da escrita: LETRAMENTO

Apenas com a aquisição da tecnologia da escrita – um dos “passaportes” – não se tem entrada no mundo da escrita, um outro “passaporte” é necessário: o desenvolvimento de competências para o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que as envolvem. Ou seja, não basta apropriar-se da tecnologia – saber ler e escrever apenas como um processo de codificação e decodificação, como quando dizemos: *esta criança já sabe ler, já sabe escrever*; é necessário também saber usar a tecnologia – apropriar-se das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações em que precisamos ou queremos ler ou escrever: ler e escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções: para informar ou informar-se, para interagir, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimento, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...

22 A esse desenvolvimento de competências para o uso da tecnologia da escrita é que se chama LETRAMENTO.

Quando a criança entra no mundo da escrita?

É um equívoco acreditar que é a escola a única responsável por propiciar à criança os dois “passaportes” de entrada no mundo da escrita. Muito antes de chegar à instituição educativa – de Ensino Fundamental e mesmo de Educação Infantil – a criança já convive tanto com a tecnologia da escrita quanto com seu uso, porque, em seu contexto, a escrita está sempre presente: ora *muito* presente, como nas camadas economicamente privilegiadas e nas regiões urbanas, ora *menos* presente, como nas camadas populares e nas regiões rurais, mas *sempre* presente; ora em gêneros e suportes mais próximos ora menos próximos daqueles que a escola valoriza, mas *sempre* presente. Assim, desde muito cedo a criança convive com práticas de letramento – vê pessoas lendo ou escrevendo, e assim vai se familiarizando com as práticas de leitura e de escrita; e também desde muito cedo inicia seu processo de alfabetização – observa textos escritos à sua volta, e vai descobrindo o sistema de escrita, reconhecendo algumas letras, algumas palavras.

No entanto, esses primeiros passos da criança no mundo da escrita, fora e antes da instituição educativa, ocorrem, em geral, de forma assistemática, casual, sem planejamento; é a escola que passará a orientar de forma sistemática, metódica, planejada, esses processos de alfabetização e letramento. Mas quando deve a escola iniciar essa sistematização, essa metodização, esse planejamento?

O preconceito a ser afastado é que se possa determinar uma idade em que a criança passaria a ter condições de vivenciar esses processos de alfabetização e de letramento sistemáticos, metódicos, planejados. Em primeiro lugar, é preciso reconhecer que o sistema de ensino se organiza pelo critério de idade em função das possibilidades econômicas e políticas do país, não propriamente em função dos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, processos que, sabe-se, têm uma trajetória que não coincide inteiramente com a trajetória cronológica. Tanto assim é que a idade de entrada no Ensino Fundamental varia de país a país – aos 4, 5 anos, em países desenvolvidos, mais tarde, em países em desenvolvimento: no Brasil, aos 7 anos, até pouco tempo, agora aos 6 anos. Em segundo lugar, não é raro que a criança se aproprie do sistema de escrita – alfabetize-se – já na etapa da Educação Infantil, como também não são poucos os casos de crianças que se alfabetizam antes mesmo do ingresso nessa etapa.

Conclui-se que é infrutífera uma discussão sobre se é possível ou não alfabetização e letramento aos 6 anos, se é conveniente ou não alfabetização e letramento na Educação Infantil; à instituição educativa cumpre dar prosseguimento ao processo de inserção da criança no mundo da escrita, a partir do estágio em que ela estiver – e, em nossas sociedades grafocêntricas, ela sempre estará já em algum estágio de alfabetização e letramento (ainda que, para algumas, muito inicial) – tornando esse processo sistemático, metódico, orientado por planejamento fundamentado em princípios psicológicos, linguísticos, pedagógicos.

O que a criança aprende, quando aprende a ler e escrever?

No processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita, a criança deve entrar no mundo da escrita fazendo uso dos dois “passaportes”: precisa apropriar-se da tecnologia da escrita, pelo processo de *alfabetização*, e precisa identificar os diferentes usos e funções da escrita e vivenciar diferentes práticas de leitura e de escrita, pelo processo de *letramento*. Se lhe é oferecido apenas um dos “passaportes” – se apenas se alfabetiza, sem conviver com práticas reais de leitura e de escrita – formará um conceito distorcido, parcial do mundo da escrita; se usa apenas o outro “passaporte” – se apenas, ou, sobretudo, se letra, sem se apropriar plena e adequadamente da tecnologia da escrita – saberá para que serve a língua escrita, mas não saberá se servir dela.

Assim, para que a criança se insira de forma plena no mundo da escrita, é fundamental que alfabetização e letramento sejam processos simultâneos e indissociáveis. Respondendo à pergunta que dá título a este tópico: quando aprende a ler e a escrever, a criança deve aprender, simultaneamente e indissociavelmente, o sistema alfabético e ortográfico da escrita e os usos e funções desse sistema nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Mas como se pode desenvolver alfabetização e letramento de forma simultânea e indissociável?, questão que conduz à penúltima pergunta das cinco que estruturam este texto.

Como se ensina a ler e escrever?

Para melhor compreender a proposta atual para o ensino da leitura e da escrita no início do processo de escolarização, é conveniente voltar os olhos para o passado: é entendendo o que ficou para trás que se pode explicar o presente.

Aprendizagem inicial da língua escrita: olhando para trás

Até meados de 1980, a aprendizagem inicial da leitura e da escrita limitava-se à *alfabetização*, com o sentido atribuído a essa palavra neste texto: o objetivo era levar a criança à aprendizagem do sistema convencional da escrita – primeiro apropriar-se do sistema de escrita, para só depois fazer uso dele. A questão que então se colocava para alfabetizadoras e alfabetizadores era a escolha do *método de alfabetização*.

Métodos de alfabetização se alternaram, ao longo do tempo, em um movimento pendular: ora a opção pelo princípio da síntese, isto é, alfabetizar a partir das unidades menores da língua – dos fonemas, das sílabas – em direção às unidades maiores – à palavra, à frase, ao texto (método fônico, método silábico); ora a opção pelo princípio da análise – alfabetizar, ao contrário, a partir das unidades maiores e portadoras de sentido – a palavra, a frase, o texto – em direção às unidades menores (método da palavração, método da sentençação, método global). Em ambas as

opções, porém, a meta era sempre a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita. Embora a aprendizagem partisse de, no caso dos métodos analíticos, ou chegasse a, no caso dos métodos sintéticos, palavras, sentenças ou narrativas, estas eram intencionalmente escolhidas ou construídas para conduzir à aprendizagem do sistema de escrita: palavras selecionadas para permitir sua composição ou decomposição nas sílabas ou fonemas em estudo, sentenças e narrativas artificialmente criadas, com rígido controle léxico e morfossintático, para servir à sua composição ou decomposição em palavras, sílabas, fonemas. Em vez de convívio com práticas reais de leitura e de escrita, e com o material escrito que realmente circula nessas práticas, a criança convivia com práticas exclusivamente escolares e com material escrito inexistente fora das paredes da escola.

Em meados dos anos 1980, a difusão, no Brasil, da psicogênese da língua escrita – do *construtivismo* – trouxe nova orientação para a aprendizagem inicial da língua escrita: apagou a até então vigente distinção entre, de um lado, a aprendizagem do sistema de escrita e, de outro lado, as práticas reais de leitura e de escrita, e negou a precedência, no processo de aprendizagem, do aprender a ler e escrever em relação ao fazer uso da leitura e da escrita. Nos termos dos conceitos sugeridos neste texto, apagou a distinção entre *alfabetização* e *letramento*, propondo que a aprendizagem do sistema de escrita – a *alfabetização* – decorresse de uma interação intensa e diversificada da criança com práticas e materiais reais de leitura e de escrita, com diferentes gêneros, diferentes portadores – decorresse do *letramento*. Em outras palavras: por meio do *letramento*, a criança iria construindo progressivamente seu conceito do sistema de escrita, até tornar-se *alfabética*, e iria descobrindo, de acordo com seu ritmo e suas hipóteses próprias, as relações entre fonemas e letras.

Como o construtivismo, em decorrência de sua proposta teórica, rejeitou os métodos de alfabetização, as cartilhas e os pré-livros, até então em uso nas escolas, passou-se, numa inferência inadequada, a ignorar ou menosprezar a especificidade do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita, o ensino explícito das relações entre fonemas e grafemas. Assim, deu-se prioridade à interação com práticas de leitura e de escrita – o *letramento*, na suposição de que a aquisição do sistema de escrita – a *alfabetização* – ocorreria por meio dessa interação.

Esta talvez seja uma das razões (naturalmente entre várias outras) das dificuldades que ainda enfrentam as escolas para obter sucesso na aprendizagem inicial da língua escrita pelas crianças, dificuldades que têm sido reiteradamente evidenciadas pelos resultados insatisfatórios obtidos pelos alunos em avaliações externas à escola, como o SAEB, a Prova Brasil; pela insatisfação e insegurança atuais de alfabetizadores e alfabetizadoras; pela perplexidade do poder público e da população diante da persistência do fracasso da escola em transformar os alunos em leitores e produtores de texto competentes.

Retomando o que foi dito no início deste tópico – *entendendo o que ficou para trás é que se pode explicar o presente*: tendo olhado para o passado do ensino da língua escrita, na etapa inicial da escolarização, e tendo procurado entendê-lo, talvez possamos explicar este presente de insatisfações e incertezas pela oscilação, que marcou o passado, entre ora priorizar a aquisição do sistema de escrita – a *alfabetização*, ora priorizar as práticas de uso desse sistema – o *letramento*, resultando, no presente, em dúvidas sobre como resolver essa aparente – apenas aparente – dicotomia.

Aprendizagem inicial da língua escrita: olhando para frente

Se é entendendo o que ficou para trás que se pode explicar o presente, é explicando o presente que se pode delinear o futuro. Este, o futuro, sugere agora o momento da síntese: não mais alfabetização OU letramento, mas alfabetização E letramento.

Relembrando a metáfora dos dois *passaportes*, proposta no início deste texto, é fundamental que a criança, para sua plena inserção no mundo da escrita, aprenda, ao mesmo tempo e indissociavelmente, a tecnologia – o sistema de escrita – e os usos desta tecnologia – as práticas sociais de leitura e de escrita. Se não houver essa contemporaneidade e indissociabilidade entre alfabetização e letramento, ou a criança não verá sentido em aprender a tecnologia, pois esta não a levará além de relações entre sons e letras, famílias silábicas, frases descontextualizadas, como a tão citada “Eva viu a uva”, ou pseudotextos como os das cartilhas e mesmo dos pré-livros; ou a criança conviverá com textos e portadores de textos reais, com práticas reais de leitura e de escrita, mas não aprenderá a ler e escrever textos, não terá condições para participar competentemente de situações sociais que demandem leitura ou escrita.

Mas: como orientar a aprendizagem inicial da língua escrita integrando e articulando alfabetização e letramento?

Por um lado, a aquisição do sistema de escrita – a *alfabetização* – supõe, para ser eficiente, ensino de forma explícita, sistemática, progressiva, sequente, uma vez que as relações entre fonemas e grafemas são convencionais e em grande parte arbitrárias, não sendo, assim, necessário, nem talvez justo, atribuir à criança a difícil tarefa de “redescoberta” desse sistema de representações convencional, tão laboriosamente construído pela humanidade ao longo de séculos. Mas esse ensino não precisa ser, ou melhor, não **deve** ser feito com base em frases e textos (pseudotextos) construídos artificialmente apenas para servir ao objetivo de ensinar a ler e escrever; ao contrário, esse ensino pode e **deve** ser feito a partir de textos reais, textos que circulam no contexto da criança, para que ela se aproprie do sistema de escrita vivenciando-o tal como é realmente usado nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Por outro lado, o desenvolvimento de competências para a leitura e a escrita – o *letramento* – deve ser orientado por objetivos específicos: familiarização da criança, na leitura e na escrita, com diferentes gêneros de texto e suas características específicas, manipulação adequada de diferentes portadores de textos, particularmente livros, utilização de livros de referência (dicionários, enciclopédias), conhecimento e uso de biblioteca, entre muitos outros objetivos orientados pelo e para o letramento. Mas essas atividades podem e devem aproveitar-se de todas as oportunidades que levem a criança a identificar e a compreender a tecnologia que possibilita a produção do material escrito com que convive.

Concluindo, pode-se finalmente responder à pergunta que dá título a este tópico: como se ensina a ler e escrever? mais especificamente: como se ensina a ler e escrever na etapa inicial de escolarização?

26

A resposta é: *alfabetizando e letrando*, simultaneamente e indissociavelmente. Mas: como se orienta a aprendizagem inicial da língua escrita? Ou seja: há um método, para assim fazer?

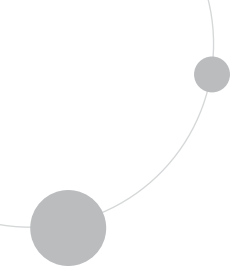
Há um método, para ensinar a ler e escrever?

Como alfabetização e letramento são processos com múltiplas facetas, infere-se que um ensino que oriente adequadamente a aprendizagem inicial da língua escrita deve desenvolver essas múltiplas facetas: na área da alfabetização, a aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita, que envolve a compreensão e apropriação das relações fonema-grafema e as técnicas e convenções para seu uso; na área do letramento, o desenvolvimento das diversas competências necessárias para participação adequada e eficiente nas diferentes práticas sociais de que a língua escrita faz parte integrante, entre outras: aprender a reconhecer, ler e compreender diferentes gêneros de textos, com diferentes objetivos, para diferentes interlocutores, em diferentes situações; da mesma forma, aprender a escrever diferentes gêneros de textos, com diferentes objetivos, para diferentes interlocutores, em diferentes situações; conhecer e saber utilizar fontes escritas de informação; desenvolver atitudes e comportamentos positivos em relação à leitura...

Cada uma dessas múltiplas facetas tem uma natureza específica, é esclarecida por determinadas teorias e, conseqüentemente, envolve determinados processos cognitivos, para sua aprendizagem. Por exemplo: as relações fonema-grafema são um sistema de representação, compreendido por meio da análise comparativa entre a cadeia sonora da fala e a notação gráfica da escrita, de que se ocupam as teorias fonológicas, e aprendido por meio de processos cognitivos que conduzam à formação de automatismos; já as práticas de leitura são processos de interação, esclarecidos por teorias da enunciação, da leitura, dos gêneros, de que se ocupam as ciências linguísticas e psicológicas, e desenvolvidos por meio de processos cognitivos que conduzam a habilidades de compreensão e construção de sentido.

Portanto, se método de ensino implica a orientação da aprendizagem de determinado objeto do conhecimento, um método deve definir-se pela natureza do objeto do conhecimento, pelas teorias que o esclarecem e pelos processos cognitivos para sua aprendizagem. A conclusão é que, sendo de naturezas diferentes e sendo esclarecidas por diferentes teorias, cada um dos objetos de conhecimento, que aqui estamos denominando *faceta*, tanto no âmbito da alfabetização quanto no âmbito do letramento, cada faceta pressupõe um método de ensino específico, definido por sua natureza, pelas teorias que a esclarecem e fundamentam e pelos processos cognitivos específicos de sua apropriação.

Assim, e em conclusão, sendo muitas e diferentes as facetas da alfabetização e do letramento, e considerando que esses dois processos, como foi afirmado, devem ser desenvolvidos simultaneamente e indissociavelmente, já não se pode pretender a UM único método para a orientação da aprendizagem inicial da língua escrita, é preciso lançar mão de MÉTODOS, no plural: uma articulação de procedimentos que alfabetizem e letrem, propiciando à criança uma entrada plena no mundo da escrita, que é a finalidade última da aprendizagem inicial da língua escrita.



Os processos históricos do ensino de Arte para as crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

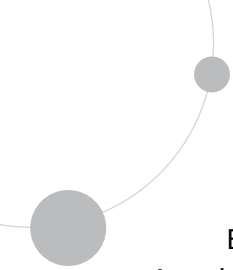
As práticas hoje existentes nas escolas não são neutras nem estão isentas de referenciais teóricos e ideológicos que informam as leis e políticas para o ensino de Arte. Desvendar a história dos modos de como a arte foi inserida ao currículo escolar é condição para que se processem os avanços na teoria e na prática, tanto por incorporação como por superação. Neste texto buscou-se privilegiar o relato sobre os encaminhamentos do ensino de Arte, focando o segmento inicial destinado à educação das crianças de 6 a 10 anos, correspondendo aos anos iniciais da escolarização.

Nas primeiras décadas do século XX a arte apresentava-se nos currículos como Desenho, Trabalhos Manuais (em que se separavam meninas e meninos), Música e Canto Orfeônico que é um método de ensino musical rítmico-melódico através do canto coletivo. Segundo Lavelberg (1993, p.111) entre 1930 e 1970 o Desenho era adotado sob diferentes aspectos: desenho decorativo (faixas, letras, ornatos); desenho geométrico (morfologia e estudo das construções geométricas); desenho do natural (observação, representação e cópia de objetos) e desenho pedagógico, nos Cursos Normais usava-se desenhos esquemáticos para ilustrar as aulas.

Educacionalmente três nomes são referências importantes pela influência exercida sobre o ensino de Arte: John Dewey, Herbert Read na primeira metade e Victor Lowenfeld na segunda metade do século XX, enfatizam a livre expressão da criança, entendida como liberdade para criar e se expressar sem a intervenção dos adultos e o caráter individual do desenvolvimento artístico. Destas teorias é importante salientar que a ênfase no aluno como sujeito do processo e a “livre expressão” de maneira geral foi assumida como atividade centrada na imaginação, na espontaneidade e na criatividade sem o aporte de conhecimentos, e quase sem intervenção do professor. Uma prática descompromissada com o saber artístico que, em última instância, pouco acrescenta aos educandos, e continua vigente em algumas escolas.

Com a eclosão do Movimento da Educação pela arte assumem papel central as Escolinhas de Artes, implementadas por Augusto Rodrigues (1948), em espaços não escolares para a disseminação dessas ideias e formação dos professores.

1 Maria José Subtil possui graduação de Licenciatura em Música pela Faculdade de Educação Musical do Paraná, Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e Doutorado em Engenharia de Produção – Mídia e Conhecimento, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Participou da implantação das Licenciaturas em Música e Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa em 2003 e foi coordenadora até 2006. Atualmente é Pesquisadora Sênior do Mestrado em Educação da UEPG. Atua nas seguintes áreas: formação de professores, política educacional, educação a distância, música, arte, mídia e tecnologias. É autora do livro “Música midiática e o gosto musical das crianças”. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Comunicação e Arte (GEPEAC).



É importante registrar que já em 1937, Guido Viaro, artista paranaense criava a Escolinha de Arte do Ginásio Belmiro César, como atividade livre que funcionava em período alternativo às aulas dos alunos, além do Centro Juvenil de Artes Plásticas, voltado à arte-educação infanto-juvenil. Essas iniciativas promoveram a formação para professores da rede pública do estado na década de 1950 (OSINSKI, 2000, p.7).

Quanto à música, cabe lembrar que, no contexto da ideologia nacionalista ao final da década de 1920 e início da década de 1930, chegaram ao Brasil as ideias de Dalcroze e Kodály (músicos e compositores europeus que desenvolveram métodos de iniciação musical) valorizando o folclore nacional e a formação das crianças pela disciplinarização por meio da música (MARTINS, 1992). Sob a ditadura Vargas, Villa-Lobos, que assentou as raízes musicais na tradição folclórica e popular, implantou oficialmente o Canto Orfeônico, evidenciado na exaltação do civismo em grandes eventos. Apesar dessa identificação da música com conceitos de coletividade e patriotismo e sua vinculação à ideologia do Estado Novo, não se pode negar a profunda percepção desse compositor quanto à musicalidade brasileira e o mérito de institucionalizar a música formalmente nas escolas.

Villa-Lobos fez também uma proposta de formação para professores por meio de cursos de teoria musical, preparação ao ensino e prática de canto orfeônico e especialização em música, além da produção de manuais com canções para as diferentes datas comemorativas. Os atos cívicos com a entoação do Hino Nacional e a acentuada valorização das músicas folclóricas em datas comemorativas em alguma medida resultam desses momentos.

Referindo-se à gênese do ensino de Arte no Paraná, Osinski (1998; 2000) relaciona os nomes de Mariano de Lima e Alfredo Andersen com a inserção no panorama artístico do ensino das artes visuais no final do século XIX e início do século XX. Esses artistas foram pioneiros na produção artística, na formalização de práticas em escolas de arte, na implantação de ateliês e na produção e divulgação de ideias ligadas à arte no Paraná. Na década de 1930 são citados Guido Viaro, Emma Koch e Ricardo Koch como referências importantes também pelo vínculo com o ensino de Arte para as crianças. Segundo Osinski (2000) estes artistas e professores difundiam ideias sobre a necessidade da arte como forma de expressão. Para eles “(...) a criação deve se processar com a máxima liberdade, e (...) a criança não deve ser tolhida em seus impulsos artísticos” (p.10). Percebe-se nessa afirmação os conceitos centrais da Escola Nova e a posição assumida em face ao protagonismo da criança em seu processo de desenvolvimento.

A partir do final de 1960, no processo de aprofundamento da ditadura militar e em decorrência do modelo socioeconômico desenvolvimentista que se implantava no Brasil, articulou-se a tendência tecnicista na educação brasileira. A Lei nº 5.692/71 que explicitou os fundamentos da reforma do ensino imposta pelos tecnocratas, estabeleceu a obrigatoriedade da Educação Artística pela primeira vez nas escolas, propondo um trabalho polivalente com Música, Teatro e Artes Plásticas.

Sob os fundamentos da Psicologia Genética de Piaget, as áreas deveriam “integrar-se” em grandes campos de conhecimento: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Assim justificava-se a necessidade de integração da Educação Artística com as demais disciplinas do currículo. Essa ideia ia além da polivalência e ancorava todo o formato metodológico da lei quando

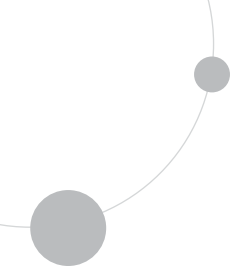
instituiu as três estratégias de como se desenvolveriam os conteúdos no Ensino de 1º e 2º graus: *Atividades* – 1ª a 4ª séries, *Áreas de Estudo* – 5ª a 8ª séries e *Disciplina*: 2ª grau. (Parecer nº 853/72). Essa “integração” por decreto não levava em consideração a especificidade da arte em suas diferentes manifestações.

A integração de áreas (Artes Cênicas, Artes Plásticas e Educação Musical) dos grandes campos de conhecimento (Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências), e a proposição da Educação Artística como *atividade* para 1ª a 4ª séries, decretou a redução da arte como campo de conhecimento na formação estética das crianças e metodologicamente deu o aval para a manutenção das práticas da livre-expressão. Importa afirmar que no planejamento das escolas foi incorporado o enfoque tecnicista da lei, por meio de um trabalho centrado no treinamento de habilidades e aptidões, com o auxílio dos livros didáticos.

Na década de 1970, no estado do Paraná, O CETEPAR (Centro de Seleção e Aperfeiçoamento de Pessoal do Estado do Paraná) encampou o processo de implantação da reforma de ensino e a Escolinha de Artes do Colégio Estadual do Paraná, em 1973, assumiu o papel de centro disseminador das experiências pedagógicas propostas pela Lei nº 5692/71. As atividades de arte em contraturno dos alunos de 5ª a 8ª séries, que pela manhã estudavam nas Unidades-Pólo – escolas da região de abrangência do Colégio – constituem-se em propostas como *expressão sonora* (música, som e ritmo); *expressão bi-tridimensional* (artes plásticas); *expressão corporal* (teatro) e *expressão pela palavra* (linguagem escrita e falada). Percebe-se neste trabalho a ênfase na inserção da arte na área de Comunicação e Expressão e o esforço dos professores da Escolinha de Artes em propor uma prática artística significativa aos alunos que compulsoriamente deveriam passar pelas atividades de “Expressão”.

No início da década de 1980 e nos anos subsequentes, na esteira da abertura política e dos debates críticos sobre a função da educação, autores, instituições e órgãos governamentais, no Paraná, sob a influência das concepções propostas pela Pedagogia Histórico-Crítica, discutiram o ensino de Arte, a histórica situação marginal dessa área na escola e questionaram as práticas vigentes. Após debates e seminários com diferentes segmentos da sociedade, gestores educacionais de instâncias pedagógicas e administrativas e professores dos diversos níveis da escolarização, foram elaboradas e encaminhadas às escolas em 1988 e 1989 as versões preliminares do **Currículo Básico** para o estado. A versão final foi oficializada pelo Conselho Estadual de Educação em 1990 como **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**, e na disciplina de Educação Artística contemplava, a metodologia e os conteúdos de Teatro, Música e Artes Plásticas de Pré a 8ª série.

Embasado teoricamente no Materialismo Histórico e Dialético, o Currículo concebe a Arte como trabalho e prática humano-social e propõe três eixos metodológicos: *humanização dos objetos e dos sentidos* (formação dos sentidos), *familiarização cultural* (é preciso conviver com a arte, apreciar, ver, ouvir, conhecer), e *trabalho artístico* (é preciso praticar arte, conhecendo os conteúdos e técnicas, pela criação). Importa ressaltar que essas formulações foram retomadas e ampliadas, desde 2003, na construção coletiva das Diretrizes Curriculares Estaduais para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio – SEED, que compõe a base teórica sobre a qual se fundamenta este texto.



No final da década de 1980 a FAEB – Federação de Arte Educadores do Brasil foi instituída com o intuito de fomentar a discussão sobre o ensino da arte-educação e no início da década de 1990 a ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical é formada com enfoque no ensino da música. Em caráter nacional, o movimento pela arte-educação colocou em cena a Metodologia Triangular com três eixos metodológicos: História da Arte – Leitura da Obra de Arte – Fazer Artístico (BARBOSA, 1991). Essas formulações, oriundas das Artes Plásticas, mais tarde influenciaram as orientações metodológicas para todas as áreas artísticas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (2007) reduzindo e desconsiderando a metodologia específica das outras áreas.

Ora espontaneísta, ora *tecnicista*, dentro de uma perspectiva metodológica que enfatizava o *fazer*, sob a ação do professor *polivalente* sem formação específica, o ensino de Arte foi questionado por desconsiderar os conteúdos próprios de cada área e a arte como um campo com saberes historicamente constituídos

Na década de 1990, entra em curso o ajuste das políticas educacionais ao processo de reforma do Estado Brasileiro sendo promulgada a LDB 9.394/96 que promoveu mudanças na nomenclatura da Arte conforme o texto da lei no art. 26 §2º: “O **ensino de arte** constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (grifos nossos).

Efetiva-se assim o movimento iniciado nas décadas anteriores, em prol da definição da arte como um campo de conhecimento com estatuto epistemológico equivalente ao de qualquer outra área, que passa a denominar-se “Ensino de Arte” e não mais “Educação Artística”.

Sob os imperativos das políticas neoliberais foi lançado em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais para a disciplina de Arte (PCN – Arte), para os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, com o acréscimo de mais uma linguagem, a Dança, além das tradicionais: Música, Teatro e Artes Visuais (BRASIL, 1997), com um enfoque multicultural sem definir conteúdos e metodologias. Essa contradição presente nos parâmetros fez com que o Currículo Básico permanesse como instrumento norteador de muitos professores de Arte do Paraná, para a seleção dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

Em 2008, o Estado do Paraná consolida a construção coletiva, iniciada em 2003 e edita as Diretrizes Curriculares de Arte, incluindo a dança além de música, artes visuais e teatro. Nos últimos anos o esforço tem sido adequar leis, teorias e práticas artísticas a uma nova realidade cultural, social e política na compreensão da arte como conhecimento e instrumento de emancipação das classes populares.

Fundamentos Teórico-Metodológicos para o ensino de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

da Educação Artística por determinação legal. A concepção de arte como *atividade preparatória para o desenvolvimento integral da criança* fundamentada na Psicologia Genética de Piaget² é o embasamento metodológico dos textos legais. As instruções deles decorrentes, incorporaram práticas e concepções teóricas readequando-as às demandas tecnicistas do momento político, propondo:

- ênfase no *desenvolvimento da criatividade* como fator de auto-organização, autoexpressão e liberação – como decorrência foi o enfoque na subjetividade, na expressão individual e na espontaneidade com o aporte da “livre expressão”. Enfatizava-se maior relação entre arte e emoção/intuição do que entre arte e conhecimento;
- atividades artísticas como forma de *expressão e comunicação* a partir de formulações das teorias comunicacionais – isso significava a relativa submissão da área aos outros campos de conhecimento com a diluição dos conteúdos e metodologias específicos;
- integração entre as grandes áreas (Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências) – a consequência foi a proposta do professor polivalente como estratégia para economizar tempo e recursos humanos e fortalecer a dimensão generalista e diluída do conhecimento para o segmento inicial;
- desenvolvimento da psicomotricidade dentro de uma concepção mecanicista e utilitarista da arte que resulta em folhas mimeografadas com exercícios e Livros Didáticos;
- enfoque tecnológico e sistêmico: inputs e outputs (comportamentos de entrada e saída) para definir a organização dos objetivos instrucionais e comportamentais como ordenadores das práticas pedagógicas.

Mas o impacto maior da Lei refere-se às três estratégias de como se desenvolveriam os conteúdos no Ensino de 1º e 2º graus: *Atividades* – 1ª a 4ª séries, *Áreas de Estudo* – 5ª a 8ª séries e *Disciplina: 2º Grau*³, das *atividades* integradas de caráter generalizante para a especificidade das *disciplinas* no segundo grau dentro dos estágios de desenvolvimento dos alunos (RIO DE JANEIRO, 1977a e 1977b). Essa ordenação significou um encaminhamento do simples ao complexo, do geral ao particular, da maior para a menor amplitude, do concreto ao abstrato e do treinamento psicomotor ao trabalho intelectual. Tal formulação representou a desarticulação da prática artística com a teoria, os conteúdos, a técnica e a história, reduzindo o ensino de Arte à proposta de atividades sequenciadas por níveis de desenvolvimento dos educandos sem a visão de totalidade do processo, tanto de produção quanto de ensino da Arte.

Como contraponto a essa concepção metodológica tomamos por base a abordagem vygotskyana que inverte a lógica piagetiana de que o desenvolvimento precede a aprendizagem. Vygotsky (1991) afirma que a relação sujeito/objeto se insere no contexto social e depende de relações mediadoras seja por símbolos, instrumentos e outros. O autor diz que o desenvolvimento é um processo de internalização de modos culturais de pensar e agir. Para Porcher (1982, p.15) “Não

2 Não se pretende aqui desqualificar a produção piagetiana. Apenas relata-se a forma como foi apropriada nos documentos da época, particularmente no Parecer 853/71 do CFE, com influência até hoje no ensino de arte.

3 Parecer 853/71 do CFE

existe espontaneidade natural, nem liberdade imediatamente criativa. É preciso dar à criança os instrumentos necessários para a sua autoexpressão”, ou seja, a criação, a imaginação e a prática artística nas escolas estão condicionadas ao conhecimento.

Assim, é necessário partir do princípio de que *o sentido estético, relação expressiva e sensível com os objetos culturais, é passível de formação:*

(...) os *sentidos capazes* de prazeres humanos se transformam em sentidos que se manifestam como forças do ser humano e são, quer desenvolvidos, quer produzidos. Por que não se trata apenas dos cinco sentidos, mas também dos sentidos ditos espirituais, dos sentidos práticos (vontade, amor, etc.) (MARX-ENGELS, 1986 p.25 grifos no original).

Nessa perspectiva é importante afirmar a arte como *conhecimento* da realidade humano-social, como *trabalho criador*, isto é, práxis humana que potencializa ao máximo as capacidades já desenvolvidas no trabalho em geral (PEIXOTO, 2003) e como *expressão* - manifestação, efusão, símbolo, alegoria (BOSI, 1985). Propor uma prática em arte para as crianças – particularmente quando se analisa o seu entorno – supõe considerar a relação inelutável entre a fantasia e a realidade humana. Vygotsky (1998) afirma que por mais genial que seja uma pessoa ela é sempre produto da sua época e do seu meio.

Nessa dimensão deve-se pontuar a importância das tradições, das histórias, dos fatos passados e atuais como uma forma de explicar e entender o cotidiano na sociedade mais ampla e nas particularidades: cidade, escola, família, ruas, bairros. É imprescindível criar pontes entre as informações cotidianas e os conhecimentos historicamente construídos, esclarecer contradições e produzir sentidos, particularmente no que se refere aos objetos estéticos midiáticos.

A inserção das crianças na realidade da cultura contemporânea pelo aporte de tecnologias como televisão, vídeo, videogames, computadores, jogos eletrônicos com suas visualidades e sonoridades características é fato passível de ser observado⁴. Isso produz uma nova sensibilização e intensificação dos sentidos visuais e táteis conforme afirmam Kerckhove (1997) e Babin & Kouloumdjian (1982). A Indústria Cultural⁵ divulga músicas, filmes, cds, dvds, novelas, clipes, pôsteres, roupas, maquiagem, tatuagens, canções, ritmos, gírias, formas de cumprimentos, camisetas, tênis, materiais escolares, corte e cor de cabelo, padrões de estampas, marcas e adesivos, objetos transformados em moda e comportamento. De maneira geral, são consumidos por professores e alunos, escamoteando-se as relações sociais que produzem tais objetos e o conhecimento necessário para melhor apreendê-los.

Porcher (1982) considera a necessidade de uma formação abrangente e enfatiza propostas

4 Subtil (2003,2006) constatou que aproximadamente 95% das crianças de 13 escolas públicas e particulares pesquisadas em Ponta Grossa possuíam tv, som, rádio. Um percentual razoável de alunos das escolas públicas (em torno de 40%) usufruíam de videogames e jogos eletrônicos e, em menor número, computadores e internet.

5 Termo criado por Adorno e Horkheimer a fim de designar a produção cultural veiculada pelas diferentes mídias numa perspectiva de subordinação aos imperativos econômicos e mercadológicos da sociedade capitalista. No entanto, contraditoriamente, a Indústria Cultural se de um lado massifica e homogeneiza, obliterando diferenças de classe por outro também pode ser encarada como socializadora de manifestações estéticas e artísticas. A diferença é determinada pela ação educativa. (SUBTIL, 2006)

de arte com as crianças considerando quatro objetivos: a sensibilização ao meio ambiente; o desenvolvimento da personalidade; a criatividade estética e a formação da sensibilidade (p.25-36). Ele sugere nas “pedagogias iniciais”⁶ ações gerais que favoreçam:

Expressão verbal por ocasião da audição, da contemplação de uma obra plástica, etc., sistematicamente provocada, estimulada, entrecruzada com outras expressões; transposição pictórica de obras musicais, transposição musical de obras pictóricas ou verbais, (...) ativação e aprofundamento da receptividade através da criatividade – este seria o programa pedagógico multiforme e aberto que, com vistas a uma educação global do indivíduo, teria as maiores possibilidades de permitir a apropriação das obras culturais, de maneira dialética, com assimilação e fixação, interiorização de esquemas e exteriorização de emoções, favorecendo a facilidade expressiva e a complexidade cultural. (p.46).

Quando solicitamos às crianças que vejam, ouçam e toquem o seu entorno é necessário complementar com as questões: que objetos, sons, cores, formas, movimentos são esses? Quem os produziu? Em que contextos e espaços? Quais relações humanas e sociais estão neles embutidas? Como nos reconhecemos neles?

Nessa discussão é importante ressaltar o papel do jogo, principalmente quando consideramos as crianças menores, seja na atividade musical, cinestésica, visual ou teatral: repetir sons, imitar coisas, brincar com objetos, dançar, fazer movimentos expressivos com o corpo, representar papéis, desenhar e pintar estão relacionados com o movimento e o lúdico, gênese de toda a criação infantil. Vygotsky (1998) afirma que processos criadores estão presentes nos jogos mais simples quando pela imaginação e pela imitação as crianças ordenam, organizam e reconstruem a realidade do mundo que estão conhecendo.

O autor considera o conhecimento do real implícito nessas representações: “A criança mimetiza⁷ as impressões externas que percebe do meio que a rodeia e dessa forma encarna em ações e expõe tudo o que pensa e sente”. (p.85). Por isso é importante propor situações de representações desde cenas do cotidiano, histórias infantis tradicionais, trechos de filmes e novelas, lendas e causos do folclore. É necessário enfatizar nesse processo, a mímica (que é a elaboração dos pensamentos em gestos sem o uso da fala), os textos verbais criados ou adaptados (histórias, notícias, fatos do cotidiano) e os poemas. Outras situações que ativam a imaginação e a fantasia são ler e contar histórias, declamar poesias, improvisar diálogos e cenas, dramatizar, criar textos, interpretar e caracterizar personagens, construir e adaptar cenários.

Na esteira desse debate não se pode deixar de abordar o hibridismo da cultura contemporânea em que se mesclam elementos populares, eruditos e massivos. Assim, as representações dos fatos folclóricos – tão prestigiados nas escolas – devem ser abordadas na dupla dimensão de tradição e atualização da memória coletiva. O que se apregoa é a compreensão histórica dos sentidos atribuídos às lendas, cantigas, danças, parlendas, rezas, crenças, práticas e objetos tradicionais. Como aparecem nas diferentes mídias? Que leituras pode-se fazer

6 Ao citar o termo “Pedagogias iniciais”, Porcher refere-se às séries iniciais da Educação Básica.

7 Mimetiza: reproduz, imita.

hoje desses objetos que constituem nosso imaginário? Quais os apelos às questões contemporâneas como, por exemplo: relação do homem com a natureza e os animais, práticas de saúde, preservação do meio ambiente, mercantilização do artesanato, e, muito especialmente, as questões indígenas?⁸

A percepção e reprodução dos sons dos diferentes contextos, situações e espaços no cotidiano, em casa, na rua, na escola, os sons do trabalho e da técnica, permitem avaliar e entender a forma como é produzida a cultura sonora/musical/midiática contemporânea. Quanto a isso é interessante citar o exemplo da música “Quatro Estações” do compositor italiano Vivaldi (1678-1748). Essa é uma peça programática, pois possibilita imaginar um filme, que conta a história do verão: sons, sensações de calor; do inverno, passos na neve, dentes batendo de frio e assim por diante. Pode-se considerá-la como uma composição multimidiática com percepções sonoras e visuais, portanto, a educação dos sentidos requer pesquisa e escuta atenta e múltipla para responder a questão: o que essa composição nos diz ainda hoje?

Nas Artes Visuais, é válido considerar que as propostas com os diferentes materiais hoje disponíveis (tintas, giz, lápis de cera, tesoura, cola, cartazes, revistas, tecidos, materiais reciclados) e diferentes suportes (papéis de diversas texturas e tamanhos sobre diferentes superfícies – carteira, chão, paredes, muros, entre outros) constituem-se em alternativas simples de expressão e manifestação, possibilitando um trabalho criador.

A dança, devido aos aportes midiáticos, é uma das manifestações artísticas mais valorizadas pelas crianças, dada a sua relação intrínseca com o ouvir e o cantar. Strazzacappa (2001) afirma que ela compreende também “... o rito, a religião, as festas populares, as cerimônias” (p.43). Essa dimensão social e cultural da dança deve ser trabalhada na escola para além da simples imitação dos gestos e movimentos que acompanham as músicas do momento ou então, como apenas movimentos coreografados e apresentados em datas comemorativas.

A dança deve ser entendida como área do conhecimento possuindo conteúdos próprios a serem desenvolvidos, ou seja, dançar é mais do que fazer movimentos aleatórios, é pensar com e no corpo e suas relações com o espaço, com o tempo e com o corpo do outro.

Nos Anos Iniciais da Educação Básica quem atua são professores unidocentes, formados em nível médio modalidade normal ou em cursos de pedagogia. Esses professores trabalham numa visão mais abrangente e menos fragmentada do conhecimento do que nos segmentos subsequentes, já que permanecem um tempo maior com a criança.

Assim, para trabalhar com arte é necessário: acesso e aprofundamento de conhecimentos artísticos e estéticos através dos meios disponíveis: internet, programas de televisão, material da videoescola, revistas educativas, museus, livros, casas de cultura, além de outros recursos que a

8 Parece que festejar o “dia do índio” tem sido uma prática que sobrevive no tempo e no espaço escolar com características praticamente intocáveis. A Lei nº 10.639/03 alterada pela Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas e privadas com o objetivo de resgatar a contribuição desses povos na formação da sociedade brasileira em seus aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos. Entende-se que essas questões transcendem às comemorações habituais e exigem um enfoque histórico na cultura e modos de vida dos indígenas, além da compreensão de como eles se inserem na sociedade brasileira contemporânea.

escola e a comunidade dispõem, considerando a cultura historicamente constituída e a cultura emergente proveniente das diferentes mídias. A partir disso, pode-se planejar e organizar o trabalho na sala de aula em dois momentos: *nas situações cotidianas* da relação interdisciplinar com outros campos de conhecimento e, *num tempo/espaço específico* enfoquem e articulem os conhecimentos de música, teatro, artes visuais e dança.

Importa considerar que o conteúdo a ser trabalhado na escola é o “saber objetivo produzido historicamente” (Saviani, 1991, p.15). Assim, conforme a proposta das Diretrizes Curriculares da SEED (PARANÁ, 2008)⁹ podemos considerar como *conteúdos*:

- **elementos formais**, a matéria-prima para produção artística, ou seja, os recursos empregados numa obra:
 - música* – altura, duração, timbre, intensidade, densidade;
 - artes visuais* – ponto, linha, superfície, textura, volume, luz e cor;
 - teatro* – personagem (expressões corporais, vocais, faciais), ação e espaço cênico;
 - dança* – movimento corporal, tempo e espaço.
- **composição**, é o processo de organização e desdobramento dos elementos formais que constituem uma produção artística:
 - música* – ritmo, melodia, letras e rimas, harmonia, técnica instrumental, vocal e mista, gêneros erudito, folclórico, popular, midiático e formas musicais como valsa, rap, tango, samba, rock;
 - artes visuais* – técnicas – pintura, gravura, escultura, fotografia; estilos – figurativo e abstrato, gênero paisagem, retrato, natureza morta;
 - teatro* – jogos teatrais, jogo dramático¹⁰, improvisação, imitação, manipulação de bonecos e sombras, tragédia, comédia, monólogo, roteiros e textos teatrais;
 - dança* – salto e queda, apoio, rotação deslocamento, técnicas de improvisação, coreografia, sonoplastia, gêneros de dança como folclórica, de salão, étnica.
- **movimentos e períodos**, de que forma se constituíram e se situaram historicamente a Música, o Teatro, a Dança e as Artes Visuais na Contemporaneidade, na Pré-história, no Renascimento, no Paraná, no Brasil, na América Latina e no mundo, para citar apenas alguns exemplos; os diferentes estilos que caracterizam as manifestações artísticas como dadaísmo, impressionismo, música serial, barroco, gótico.

A proposta que aqui se apresenta procura tratar a arte na escola menos como *atividade* e mais como *conteúdo*, uma *totalidade significativa* propondo a relação entre os *elementos formais de cada área, a composição e os movimentos e períodos*. Isso significa que a teoria, a reflexão, a

⁹ No presente texto faremos indicações pontuais e resumidas quanto a esses dois aspectos que podem ser aprofundados numa consulta ao documento Diretrizes Curriculares de Arte para os Anos Finais do Ensino fundamental e para o Ensino Médio (PARANÁ, 2008)

¹⁰ Há diferença entre *jogos teatrais* – sentido de apresentação, separação entre público e plateia e *jogos dramáticos* – caráter lúdico, de vivência, não de apresentação.

história, a percepção sensível e estética e o trabalho artístico devem estar presentes em todas as práticas propostas pela escola desde as primeiras aproximações das crianças com a arte.

Nesse sentido o *encaminhamento metodológico* compreende três momentos da ação pedagógica conforme Diretrizes Curriculares Estaduais da SEED (PARANÁ, 2008, p. 24), lembrando que deve ser resguardado as características próprias dos alunos de 6 a 10 anos:

- 1 **teorizar:** fundamenta e possibilita ao aluno que perceba e aproprie a obra artística, bem como desenvolva um trabalho artístico para formar conceitos artísticos. Como exemplo podemos considerar que o trabalho com as cores primárias e secundárias deve remeter necessariamente à história das Artes Visuais e ao estudo da teoria da cor.
- 2 **sentir e perceber:** são as formas de apreciação, fruição, leitura e acesso à obra de arte. Em Música, por exemplo, é necessário o exercício sistemático de percepção da paisagem sonora que nos cerca e que estabelece padrões musicais e gostos diferenciados conforme as diferentes épocas.
- 3 **trabalho artístico:** é a prática criativa, o exercício com os elementos que compõe uma obra de arte. O trabalho com o Teatro, por exemplo, exige o conhecimento dos elementos técnicos dessa linguagem. Evita-se assim o recurso à pura improvisação que é praticamente a única forma de prática nas escolas.

Como já foi dito anteriormente, é importante destacar a totalidade da prática artística. Nesse sentido, os três momentos considerados, não são estanques e/ou sequenciais, mas devem contemplar todas as práticas de arte propostas em qualquer segmento.

Se a metodologia de trabalho com as crianças, principalmente as menores, compreende o jogo, cabe reforçar a relação entre o lúdico e o conhecimento, admitindo que a emoção, o movimento, a imitação, a percepção e a interação com os objetos e os outros sujeitos não estão isentos dos processos cognitivos tal como apregoa Vygotsky.

Por exemplo, em relação a música, as crianças já reconhecem o conceito de altura sonora, ao dizerem que o som é fininho ou grosso, neste caso o professor deve possibilitar várias audições de sons da natureza, dos objetos e da música, identificando esta relação de altura sonora (que é a variação de sons graves e agudos). Ao mesmo tempo deve sempre referir-se aos sons com a linguagem apropriada do conhecimento da arte, ou seja, o som fininho é o agudo e o som grosso é o grave. Por exemplo, a criança compreende o conteúdo (fino e grosso) mas não domina a linguagem sistematizada (agudo e grave).

Outro exemplo refere-se ao teatro e o trabalho para que a criança se aproprie deste conteúdo. É fundamental que ao preparar uma apresentação teatral com as crianças o professor as oriente a ensaiar de acordo com o espaço cênico em que será realizada a apresentação. Espaço cênico é um conteúdo de teatro, que deve ser ensinado pelo professor, se o ensaio é na sala de aula e a apresentação é em um auditório, nos ensaios as crianças devem ser orientadas para direcionarem a representação para um único lado. Os auditórios em geral são construídos como um “palco italiano” que é um palco elevado, onde o público fica em posição frontal a ele. Ao ensinar as crianças a ensaiarem direcionando-se a um determinado ponto imaginário, o professor estará oportunizando a aprendizagem do conteúdo “espaço cênico”.

O processo de jogos teatrais na escola visa efetivar a passagem do jogo dramático ou jogo de faz de conta que as crianças já fazem, como uma ação simbólica subjetiva (para si mesmo), para o jogo de regras (teatral), não mais como uma ação individual, mas sim socializada. A mediação do professor com o conhecimento artístico possibilita a apropriação do conhecimento historicamente produzido sobre teatro e a formação estética, cognitiva, social e ética do aluno.

Cabe enfatizar que o trabalho com arte nos anos iniciais, a partir do acima descrito, deve possibilitar aos alunos o acesso a cultura e à arte, a produção, a reprodução e as experiências artísticas de modo articulado:

- *O acesso a cultura e à arte* acontece através da apreciação às diferentes manifestações e visitas aos espaços culturais da comunidade e da cidade. Por outro lado, é necessário trazer a arte e a cultura para a escola pelo aporte dos artistas locais para apresentações, exposições e oficinas;
- *Produção e experiências artísticas* abrangem diversas áreas através da pintura, escultura, elaboração de vídeos, dança, teatro, canto, participação em grupos vocais e instrumentais, entre outras propostas.

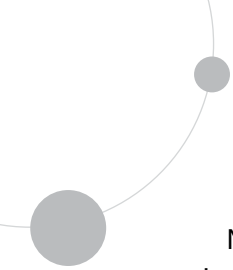
Hoje se entende que as práticas com arte nos diversos níveis da escolarização, devem acontecer a partir dos conteúdos e metodologia sugeridos anteriormente, num processo coletivo de planejamento que leve em conta o conhecimento e as necessidades dos alunos, os eventos e a cultura próprios de cada comunidade, os materiais e tecnologias disponíveis, tendo em vista conteúdos, metodologia e concepção de arte com significado histórico, humano e social.

O grande desafio que se coloca para todos é, sem desconsiderar atividades que foram construídas historicamente e fazem algum sentido para as escolas, redefini-las e transformá-las em práticas significativas com o aporte inclusive das mídias e dos instrumentos que temos à disposição: internet, bibliotecas, cds, livros, coleções etc.

Avaliação

Porcher (1982) em *Aristocratas e Plebeus* diz que uma visão corrente na sociedade é a de que poucos têm o “dom” as “aptidões” necessárias para a arte. Alguns nascem *com*, outros nascem *sem* e, sintomaticamente, isso teria a ver com situações de classe social. Essas disposições “naturais” não seriam passíveis de aprendizagem e trabalho mas teriam a ver com inspiração e gratuidade. Nessa dimensão, na escola a avaliação das práticas artísticas das crianças torna-se quase impossível. Como avaliar o imponderável?

O Currículo Básico (PARANÁ, 1990, p.172-173) mostra como as tendências para o ensino de Arte que, historicamente encaminharam as práticas, também propuseram modos de avaliar e conferir (ou não) validade aos processos e produtos artísticos dos alunos. É válido lembrar o quanto tais práticas ainda estão presentes nas escolas.



No *ensino tradicional* propunha-se uma maior aproximação das respostas dos alunos aos produtos privilegiados para a aprendizagem: cópias fiéis de obras, objetos e da natureza, reprodução de notação musical, ritmos, solfejos e cantos, e pela representação de estereótipos e tipos teatrais. Com o advento da *Escola Nova* que propunha a autoexpressão e a liberação de emoções e sentimentos como prática da arte na escola, a ideia central era a de que *arte não se ensina, se expressa*. É o domínio da espontaneidade como critério de (não) julgamento e da (não) interferência do professor.

Pode-se buscar a reflexão sobre os aportes técnicos e behavioristas da *tendência tecnicista* decorrente da Lei nº 5.692/71 em Lavelberg (2003), essa tendência privilegiava o treinamento de habilidades e subordinava o comportamento dos alunos ao planejamento e aferição dos objetivos atingidos ou não e devidamente registrados. Esse acento técnico se objetivou nos livros didáticos. Contraditoriamente, a livre-expressão e o enfoque no desenvolvimento da criatividade permeavam os discursos pedagógicos. Na verdade, não se efetuou uma avaliação em relação a processos e produtos artísticos dos alunos mas às técnicas de planejamento.

Na perspectiva Histórico-Crítica entendendo que a arte além de se constituir em *conhecimento* histórico e social da realidade é também, uma *área de conhecimento* com conteúdos escolarizáveis, a avaliação é assumida como parte do processo de ensino/aprendizagem na dimensão de uma práxis educacional transformadora. Vasconcelos (1994, p.21) apresenta elementos fundamentais para a compreensão da avaliação como processo dialético. Ele considera que se deve:

- *partir da prática* – tendo a prática como desafio para a transformação;
- *refletir sobre a prática* – buscando subsídios para conhecer as contradições da prática;
- *transformar a prática* – atuando sobre a realidade da sala de aula, buscando mudanças possíveis e desejáveis.

Ampliar repertórios artísticos, humanizar os sentidos e propor conhecimentos técnicos em cada área são objetivos passíveis de serem avaliados. Afinal, em algum momento as crianças deverão responder a desafios e propostas docentes.

No entendimento da arte como conteúdo e não somente “atividade” entende-se que a avaliação deve permear todo o processo didático: do início – pelo diagnóstico do que os alunos sabem, não sabem, querem e devem aprender (avaliação diagnóstica), ao final – pelo acompanhamento, readequação de estratégias e aferição das dificuldades e avanços dos alunos (avaliação somativa e formativa). Nesse sentido, ela é formal (fichas de registros, autoavaliação, trabalhos práticos cujos resultados podem ser examinados objetivamente) e informal (mediante observação e acompanhamento atento do professor).

A fim de se obter uma avaliação efetiva individual e do grupo, são necessários vários instrumentos de verificação tais como explicitados nas Diretrizes da SEED (2008) que podem ser adaptados à realidade específica dos anos iniciais:

- trabalhos artísticos individuais e em grupo;
- pesquisas bibliográfica e de campo;

- debates em forma de seminários;
- registros em forma de relatórios, gráficos, portfólio, audiovisual e outros.

Assim, se o conteúdo de um trabalho pedagógico é por exemplo “as cores secundárias na natureza, nos objetos do cotidiano e nas obras de arte” ao final de todo o processo (diagnósticos, formulação de objetivos, práticas e estratégias de avaliação) as crianças terão a possibilidade de enriquecerem os seus conhecimentos, humanizadas em seus sentidos e capazes de uma leitura mais crítica e sensível do mundo. Para isso, algumas questões devem ser encaminhadas: quais os conhecimentos propostos? Como trabalhar com eles? Quais as respostas esperadas dos alunos?

Retomando os exemplos apresentados na metodologia, no caso da música a avaliação deve ser focada na apropriação pelos alunos do conhecimento musical (sons graves e agudos) e da possibilidade de identificação deste conteúdo em diversas fontes sonoras como os sons do cotidiano e na música.

No exemplo do teatro, a avaliação deverá, dentre outros conteúdos, focar na apropriação do conteúdo teatral (espaço cênico), verificando se compreendeu e cumpriu as regras do jogo teatral e conseguiu organizar individual e coletivamente a representação no espaço cênico planejado, estabelecendo-a em relação a plateia, a outras pessoas e não só de forma subjetiva, para si mesmo.

É preciso considerar a avaliação em arte como instrumento de emancipação e transformação da alienação em conhecimento. Essa é a premissa fundamental para a superação da hierarquização, da classificação, da desigualdade e da exclusão, particularmente na escola pública, das classes menos favorecidas.

Referências:

BABIN, P.; KOULOUMDJIAN, M. F. **Os novos modos de compreender**: a geração do audiovisual e do computador. São Paulo: Edições Paulinas, 1982.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BOSI, A. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1985.

BRANDÃO, C.R. **O que é educação**. 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais – arte**. Brasília, 1997. vol 6.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KERCKHOVE, Derrick de. **A pele da cultura**: Uma investigação sobre a nova realidade eletrônica. Santa Maria da Feira: Relógio D'Água Editores, 1997.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

MARTINS, R. **Educação Musical**: uma síntese histórica como preâmbulo para uma ideia de Educação Musical no Brasil do Século XX. REVISTA DA ABEM, n. 1, ano 1, 1992, p.6-11.

MARX, K.; ENGELS, F. **Sobre literatura e arte**. 3. ed. São Paulo: Global, 1986.

OSINSKI, D.R.B. **Ensino de arte**: os pioneiros e a influência estrangeira na arte-educação do Paraná em Curitiba. Curitiba, 1998, Dissertação de Mestrado. Setor de Educação, Universidade

_____. **Os pioneiros do ensino de arte no Paraná**. Revista da Academia Paranaense de Letras. Ano 63, número 41, p.143-152. Curitiba, maio de 2000.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Preliminar de Educação Artística 2º Grau**. 1988 (a)

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino de 1º grau – **Diretrizes curriculares de arte para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio**. Curitiba, 2008

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares de arte para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio**. Curitiba, 2008

PEIXOTO, M.I.H. **Arte e grande público a distância a ser extinta**. Campinas: Autores Associados. Coleção Polêmicas do nosso tempo, 2003.

PORCHER, L. (org.) **Educação Artística**: luxo ou necessidade? 2 ed. São Paulo: Summus, 1982.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação e Cultura – **Comunicação e Expressão**: Educação Artística, 1977 (a).

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura – **Educação Artística e os documentos legais**, 1977 (b).

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dançando na chuva... e no chão de cimento. In: FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes – construindo caminhos**. Campinas: Papyrus, 2001.

SUBTIL, M. J. **A apropriação e fruição da música midiática por crianças de quarta série do ensino fundamental**. Florianópolis, 2003. 227 f. Tese. (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina.

_____. **Música midiática e o gosto musical das crianças**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2006a.

TEPLOV, R.M. Aspectos psicológicos de Educação Artística. In: VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV; Psicologia e Pedagogia II – **Investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos**. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

VASCONCELOS, C. dos S. **Avaliação**. São Paulo: Libertad, 1994.

VYGOTSKY, L **Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fonte, 1991.

42 _____ **La imaginación y el arte em la infancia**: ensaio psicológico. 4 ed. Madrid, Espanha: Ediciones Akal, S.A., 1998.

Introdução

Ao se refletir a respeito do ensino de Ciências nos primeiros anos do ensino fundamental de nove anos algumas questões são postas em evidência: por que é importante o trabalho de conceitos científicos escolares com as crianças? Quais conteúdos são importantes de serem selecionados para este trabalho? Essa seleção de conteúdos foi sempre a mesma ao longo da história da disciplina? É uma história recente ou antiga? Como ensinar tais conteúdos? Como avaliar o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos científicos escolares?

Diante dessas e outras indagações foi produzido esse texto, não com a finalidade de esgotar o debate, mas com o intuito de orientar e fundamentar os educadores a respeito do ensino de Ciências nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Espera-se que os professores estabeleçam relações entre a história da ciência e da disciplina de Ciências, fundamentadas em pesquisas atuais que investigam o currículo e metodologias mediadoras para o processo ensino-aprendizagem. Além disso, que discutam e estabeleçam critérios e instrumentos de avaliação no contexto da educação científica.

Desta forma, a produção deste documento priorizou e teve como interlocutor o professor dos Anos Iniciais da Educação Básica. As ideias aqui contidas procuram articular o contexto escolar à reflexões atuais para o ensino de Ciências, tomando-se o devido cuidado com a necessária adequação da linguagem.

- 1 Marcos Rocha possui graduação em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, especialização no Ensino de Física, Pro-Ciências (SEED/UNIANDRADE) e Mestrado em Tecnologia pela UTFPR. Atualmente é professor titular da Faculdade de Tecnologia ENSITEC e da Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR), técnico-pedagógico da equipe de Ciências do Departamento de Educação Básica (DEB/SEED) e doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Tem experiência no ensino de Matemática e Física, atuando principalmente na pesquisa em ensino de Ciências e divulgação e popularização da ciência.
- 2 Danislei Bertoni possui graduação em Biologia — Faculdades Integradas Espírita e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professor de Ciências e Biologia — Secretaria de Estado da Educação do Paraná, professor substituto da UFPR — e doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Tem experiência na área da Educação, com ênfase no Ensino Fundamental e Médio e em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de Ciências e Biologia; questões voltadas à Educação Básica; formação continuada de professores de Ciências e Biologia; História, Filosofia e Sociologia da ciência; estilos de pensamento biológico; epistemologia do professor; currículo de Ciências e Biologia; processo ensino-aprendizagem; teorias de aprendizagem; conteúdo-metodologia-avaliação.
- 3 Everaldo dos Santos possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, especialização em Meio Ambiente pela Universidade Federal do Paraná e Mestrado em Ciência do Solo pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professor concursado da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Atuando na equipe disciplinar de Ciências.

A disciplina de Ciências no Brasil

Marcar o início do ensino de Ciências no Brasil é uma tarefa difícil. As primeiras instituições voltadas para os temas científicos só se constituíram com a chegada da corte portuguesa. Assim, ao longo do século XIX, sob forte influência de Portugal, o Brasil mantinha o desenvolvimento científico e sua divulgação centrados em instituições como Universidades e Museus de História Natural. Um bom exemplo é o Museu Nacional do Rio de Janeiro, fundado em 1818, que registrou importantes pesquisas em Ciências Naturais, seguido por outros museus brasileiros que contribuíram tanto para a institucionalização das Ciências Naturais no país, quanto para seu ensino até meados de 1860 (LOPES, 1997).

Em se tratando do currículo escolar, o ensino de Ciências não foi prioridade até por volta de 1930. As poucas escolas que existiam eram frequentadas pelos filhos da elite, que contavam com professores estrangeiros dedicados a ensinar o produto da ciência de sua época; um ensino que assumia caráter de formação de uma elite intelectual. Aos alunos, filhos da classe trabalhadora principalmente agricultores, era destinado um ensino de caráter informativo e os professores não tinham formação especializada (GHIRALDELLI JR., 1991).

Com a reforma Francisco Campos, em 1931, o currículo passou por um processo de atualização e inovação, com objetivos claros de formação de uma elite que teria condições de estabelecer os rumos da educação para os demais. Referendando a reforma Francisco Campos, instituiu-se a reforma Capanema, na década de 1940, que organizou o currículo do ensino secundário brasileiro em dois ciclos. O primeiro, denominado ginásial, compreendia quatro anos e abrangia disciplinas de três grandes áreas: Línguas (português, latim, inglês e francês), Ciências (matemática, ciências naturais, história geral, história do Brasil, geografia geral e geografia do Brasil); Artes (trabalhos manuais, desenho e canto orfeônico). O segundo ciclo correspondia a modalidade clássica ou científica, ambas com duração de 3 anos. Especificamente a disciplina de Ciências era praticada nos dois últimos anos do ciclo ginásial, atuais 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental de oito anos.

Em meados da década de 1950, no contexto histórico mundial a ciência e a tecnologia foram reconhecidas como atividades essenciais no desenvolvimento econômico, cultural e social (KRASILCHIK, 2000). A sociedade brasileira passava por transformações significativas rumo à modernização. Dentre essas transformações, destacavam-se a expansão da lavoura cafeeira, instalações de redes telegráficas e portuárias, ferrovias e melhoramentos urbanos. Nesse contexto, alterações no currículo de ciências ocorreram no caminho das reformas políticas, e seguiram o exemplo dos Estados Unidos que se encontravam na busca por um ensino de Ciências capaz de suprir suas necessidades diante da disputa tecnológica com a União Soviética.

Assim, o Brasil fez uso de documentos traduzidos para o português com base nos projetos norte-americanos. Tais projetos foram produzidos com a intenção de formatar o ensino de Física, Química e Biologia com base na metodologia científica e na premissa de que toda a ciência é construída por meio de resultados experimentais (empirismo), visto que os EUA tinham forte interesse em formar novos cientistas. Ficava clara tal intenção até mesmo no prefácio de um dos

projetos mais importantes traduzido para o Brasil, o CHEMS⁴, onde se escreve: “até certo ponto, o aluno que fizer uso desse material se tornará um cientista” (GALIAZZI, 2001).

Em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº 4024/61, que já no seu primeiro artigo explicitava a intenção do “preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio”⁵, o ensino de Ciências tornou-se obrigatório também para os dois primeiros anos do ciclo ginasial, somando-se ao que era praticado nos dois últimos anos.

Com o golpe militar de 1964, o objetivo de formação do trabalhador crítico, capaz de pesquisar e criar, presente no início da década de 1960, foi abandonado. A especialização do trabalhador passou a ser considerada, pelo regime militar, como peça fundamental para a construção do País. Neste contexto, foi elaborada a lei nº 5692/71 que, dentre outras mudanças, tinha como um dos objetivos do ensino da disciplina de Ciências, nos primeiros anos do ensino fundamental, iniciar o processo de formação do trabalhador técnico (KRASILCHIK, 2000).

Uma consequência imediata dessa nova lei foi a demanda por professores com formação na área de Ciências. Assim, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu a criação dos cursos de Licenciatura Curta (LC) no Brasil, incluindo o Curso de Licenciatura em Ciências (parecer nº 30/74). Os professores que faziam as LC tinham como opção a plenificação, isto é, mais um ano de complementação para a habilitação em Biologia, Química, Física ou Matemática para a licenciatura plena (LP) (MAGALHÃES e PIETROCOLA, 2005).

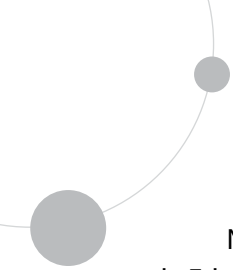
O Ensino Fundamental sentiu os reflexos do parecer nº 30/74 com a evasão de profissionais que buscaram a plenificação e, depois, passavam a lecionar no ensino médio, em busca de melhor remuneração. O professor dos anos iniciais, sem formação específica, ficou na dependência do livro didático de Ciências para o planejamento das suas aulas, como afirmam Selles e Ferreira (2004):

No caso específico das séries iniciais do ensino fundamental brasileiro, a obrigatoriedade da disciplina escolar Ciências, explícita na legislação desse mesmo período, veio agravar a situação de crescente dependência dos livros didáticos. Diante desse quadro, um número cada vez maior de professores encontrou nesses materiais um colaborador silencioso que definia a seleção e organização tanto dos conteúdos quanto das atividades e métodos de ensino. (p.101)

Sem sombra de dúvidas, a década de 1970 marcou pontos importantíssimos na história da educação brasileira, quais sejam: o início da democratização do acesso ao Ensino Fundamental público e o desafio de disponibilizar o saber científico a um público escolar em escala sem precedentes. Esse contexto de mudanças e embates políticos culminou no processo de redemocratização ocorrido no Brasil na década de 1980 que, alimentado principalmente por movimentos sociais contrários ao regime militar, resultaram na Constituinte de 1988.

4 CHEMS – Chemical Educational Material Study, importante projeto norte-americano destinado a produção de matérias para o ensino de Ciências.

5 LDB 4024/61 Disponível em <http://www6.senado.gov.br/legislacao>



No Paraná, o Currículo Básico para a Escola Pública, elaborado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, afirmava seus objetivos para o ensino de Ciências: a crítica contundente à alienação exercida pelo regime militar e influenciada por políticas externas ao Brasil, como se lê:

O conteúdo de uma sociedade, seja ela qual for, se explicita pelo trabalho. É o trabalho humano, pois, que identifica caracteriza ou essencializa uma sociedade. A essencialidade dessa sociedade – que tem seus limites no nível de desenvolvimento das forças produtivas – é produzida pelo trabalho para todos os homens, no interior de uma dada relação social, que pode ser escravista, servil, capitalista ou socialista [...] portanto, o pressuposto básico para a compreensão do processo de construção do conhecimento científico é entender a essencialidade, ou o conteúdo da sociedade, que se expressa sob formas diferentes em diferentes modos de produção. (PARANÁ, 1992)

Em 1996, foi aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, a qual estabelece que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. A nova lei traz para o currículo do Ensino Fundamental e Médio uma base nacional comum, a ser complementada pelos demais conteúdos curriculares especificados em cada sistema de ensino. A formação básica do cidadão na escola fundamental exige o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, a compreensão do ambiente material e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade. O Ensino Médio tem a função de consolidação dos conhecimentos e a preparação para o trabalho e a cidadania para continuar aprendendo.

Essa breve abordagem histórica do surgimento da disciplina de Ciências no currículo brasileiro permite o entendimento de que os objetivos para a educação científica mudaram em função de contextos políticos internos e externos ao Brasil.

De acordo com Krasilchik (1987) o primeiro período corresponde às décadas de 1950 a 1970 que coincide com o contexto da elaboração e implementação da lei nº 4.024/61, onde se identifica o objetivo de formar, por meio de programas rígidos, futuros cientistas a fim de compor uma elite intelectual. Tais programas de formação consideravam a ciência como atividade neutra, baseavam-se em projetos curriculares fundamentados na ideia de que a reprodução do método científico e a experimentação seria a fórmula para se ensinar Ciências.

O segundo período compreende as décadas de 1970 a 1990, em que o objetivo principal passa a valorizar a formação do cidadão trabalhador (contexto da implementação da lei nº 5.692/71). O tecnicismo é uma realidade nas metodologias empregadas no início do período, lentamente modificando-se para metodologias que primam pelo pensamento lógico crítico, no final do período.

O terceiro período vai da década de 1990 ao ano 2000 (contexto da lei nº 9.394/96) em que, sob influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais, objetiva-se com o ensino de Ciências a formação do cidadão-trabalhador-estudante, isto é, um sujeito de formação generalista, mas fragmentada. As questões sociais superam em importância os conteúdos da disciplina, uma vez

Atualmente, é possível identificar uma produção em pesquisa investigativa a respeito do ensino de Ciências que, no passado recente, não se evidenciava. Tais pesquisas apontam mudanças significativas que, segundo El-Hani e Sepúlveda (2007), destacam-se em três fatores importantes: a) a educação científica sob a perspectiva da construção de conhecimento e de significados a partir do que o estudante já sabe, ou seja, suas interpretações cotidianas a respeito dos fenômenos; b) início das discussões sobre a superação da perspectiva tecnicista, dominante desde os anos de 1970, com pesquisas voltadas para a compreensão dos processos históricos de construção do currículo e a influência da História da Ciência na reflexão sobre a valorização do conhecimento científico escolar; c) crítica à neutralidade, verdade absoluta e hegemonia da ciência ocidental moderna, com valorização das relações entre cultura geral e educação científica.

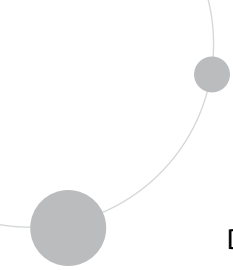
A educação científica nos dias atuais, a partir dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, muito além da necessidade de preparar os estudantes para inserção em uma sociedade que baseia cada vez mais seus valores em produtos da ciência e da tecnologia, deve possibilitar o aprendizado dos conceitos científicos escolares capazes de inserir os estudantes no debate social a respeito de ciência e tecnologia e suas implicações.

Fundamentos

As pesquisas apontadas no histórico nos levam a refletir sobre a importância do ensino de Ciências na atualidade. Para tanto, faz-se necessário refletir a respeito do contexto sociocultural atual. Desta forma, a sociedade, suas formas de expressão, crenças, valores, expectativas e culturas apresentam-se como fatores importantes no contexto em que se insere o ensino de Ciências. Vários autores defendem que, na atualidade, a cultura científica se apresenta como um dos alicerces do conhecimento humano e sua apropriação, importante ferramenta para a transformação do mundo contemporâneo (MOURA e VALE, 2003).

Segundo os mesmos autores, se pretendemos combater a visão de que o objetivo de se ensinar Ciências é a formação de futuros cientistas ou de mão de obra técnica para fins utilitaristas, devemos ofertar aos estudantes um ensino de Ciências como instrumento transformador do mundo e como uma das formas mais sofisticadas do pensamento humano. O ensino de Ciências, nessa perspectiva, deve promover o entendimento aos estudantes a respeito dos principais fenômenos naturais; a respeito de como tais fenômenos se relacionam com a sociedade; de como a ciência produz os modelos de explicação desses fenômenos e, de como a sociedade reage e muda comportamentos na presença de tais explicações.

Paralelo às mudanças ocorridas na sociedade, a pesquisa em ensino de Ciências “acena para a necessidade de mudanças, às vezes bruscas, na atuação do professor dessa área, nos diversos níveis de ensino” (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2007, p.33). Para que esse professor tenha clareza da importância de sua prática docente e das possíveis estratégias a seu dispor, e também, para que possa responder a si mesmo porque a disciplina de Ciências é importante dentro do currículo escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.



Diante disso, defende-se neste documento um ensino de Ciências que almeje, acima de outras aspirações, a democratização do conhecimento científico, pois:

(...) hoje é imperativo ter como pressuposto a meta de uma ciência para todos. (...) Juntamente com a meta de proporcionar o conhecimento científico e tecnológico à imensa maioria da população escolarizada, deve-se ressaltar que o trabalho docente precisa ser direcionado para sua apropriação crítica pelos alunos, de modo que efetivamente se incorpore no universo das representações sociais e se constitua como cultura (DELIZOICOV, 2007, p.34).

Em contrapartida, as mesmas pesquisas já citadas⁶ apontam que o ensino de Ciências na atualidade, em muitos casos, ainda segue o modelo em que se considera, como principal justificativa, a formação do futuro cientista ou do trabalhador técnico. Desta perspectiva, o ensino de Ciências, nos anos iniciais, se apresenta como um “começar antes” para ganhar terreno “depois”.

Mesmo que este objetivo não se mostre explícito no discurso da maioria dos professores, em muitos casos fica evidente em sua prática pedagógica que, em geral, demonstra a influência de práticas de ensino implementadas nos anos 1950 a 1970 (formação do futuro cientista), ou do período de 1970 a 1990 (formação do trabalhador) ou ainda, dos anos 1990 a 2000, em que a formação científica para a cidadania foi marcada por uma desvalorização do conhecimento científico escolar, dando lugar aos temas transversais como prioritários.

Esse histórico mostra a descaracterização do ensino de ciências em termos da constituição de sua identidade nos anos iniciais, visto a função utilitarista atribuída ao mesmo e a falta de definição de seu objeto de estudo e ensino.

Ciência ou Ciências?

É de fundamental importância ao professor dos anos iniciais, geralmente sem formação específica na área de Ciências, a reflexão sobre o objeto de estudo e ensino dessa disciplina. Na escola, o trabalho pedagógico de seleção de conteúdos científicos escolares, o planejamento das aulas, a organização do trabalho docente, a escolha dos instrumentos e critérios de avaliação; são momentos que se fundamentam em uma questão já apontada na introdução desse texto: o que ensinar?

Na disciplina de Ciências, o professor não investiga diretamente os fenômenos naturais. Trabalha com conhecimentos fundamentados na investigação científica, mas que chegam à escola por meio de instrumentos de divulgação desse conhecimento, como por exemplo, o livro didático, os artigos de divulgação científica, a mídia, entre outros. Assim, apontamos para um objeto de estudo que foca o conhecimento científico produzido pela investigação da NATUREZA⁷ (PARANÁ, 2008).

Ao assumir tal objeto, assume-se também a ciência enquanto atividade humana histórica

6 Ver em Lemgruber (2000) em www.uff.nec.br

7 Entende-se o conceito de NATUREZA como o conjunto de elementos que constitui o universo em toda a sua complexidade. (PARANÁ, 2008)

e coletivamente produzida, sujeita a reformulações e erros. Entretanto, é importante reconhecer que a ciência produzida nos laboratórios e institutos de pesquisa, entre outras instituições, não é a mesma que se ensina na escola (FREIRE–MAIA, 2000).

Se o que se ensina na escola não é o produto da ciência, há necessidade de clareza a respeito do objeto de ensino da disciplina de Ciências, a fim de se evitar distorções, como por exemplo, a imagem do professor transfigurado de cientista, ou do estudante como minicientista. Tomando esse cuidado, adota-se nesse texto a denominação “conteúdo científico escolar” para o conteúdo de Ciências a ser ensinado na escola, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; bem como, a denominação de “conceito científico escolar” a aprendizagem significativa resultado do trabalho pedagógico com os conteúdos científicos escolares. Ambos, conteúdo e conceito científico escolar, fundamentam-se em conhecimentos científicos produzidos pela investigação científica.


Tal postura é radicalmente oposta ao entendimento de um ensino de Ciências baseado em manuais de reprodução da pesquisa científica, como aconteceu nos anos 1950 e 1960, ou na forma instrucional de treinamento das décadas de 1970 e 1980; entendimentos que ainda influenciam fortemente o ensino de Ciências em todos os níveis. Busca-se um ensino de Ciências baseado em conteúdos e metodologias que considerem o sujeito da aprendizagem, a criança de 6 a 10 anos de idade, como indivíduo que pensa e busca compreender a realidade do mundo, das coisas, da sua vivência e dos fenômenos naturais; – que constrói seu conhecimento interagindo com o mundo e com a natureza; que procura compreender suas relações e ressignificá-las.

Nesse sentido, é necessário ter clareza de que a natureza e o mundo da criança são dimensões históricas e, como tais, sujeitas a mudanças que incluem os avanços da tecnologia e suas relações com a ciência, evidentes no contexto sócio-histórico atual. Porém, ao assumir a meta de proporcionar a democratização do conhecimento científico e tecnológico, deve-se reforçar que o trabalho docente precisa seguir na direção da apropriação crítica, por parte dos estudantes, “de modo que efetivamente se incorpore no universo das representações sociais e se constitua como cultura” (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2007).

A criança como sujeito de sua aprendizagem

A criança é o sujeito de sua aprendizagem e, desde os primeiros anos de desenvolvimento, convive diariamente em um ambiente rodeado de fenômenos⁸ mediados não somente pelas suas denominações, como calor, frio, poluição, animal, vegetal, água, entre outras, mas também por explicações do grupo social ao qual pertencem, seja a família, a escola, a mídia, entre outros. Os porquês são explicados às crianças, as quais formam ideias, às vezes conceitos, às vezes um conjunto mais difuso de pensamento. Como exemplo, apresentamos a seguir questões elaboradas por estudantes do segundo ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ao participarem de

8 Entende-se aqui o conceito de “fenômenos”, como manifestações naturais observáveis. O fenômeno vida, por exemplo, expressa o entendimento das particularidades dos seres vivos, em relação a objetos inertes.



uma visita orientada a um Museu de Ciências, que investigava o conteúdo Astronomia⁹ (ROCHA, 2007).

Quantos anos o mundo tem?
Qual é o nome do planeta que vem depois de Plutão¹⁰?
Um cometa tem quantos quilos?
Por que Saturno tem anéis?
Por que a Terra gira em torno do Sol?
Qual é a distância dos planetas?
Você sabe quantos quilômetros fica a Terra do Sol?
Quantos anos tem o Sol?
O que tem dentro dos planetas?
Quantos metros tem Júpiter?
Qual é a distância do planeta Plutão ao Sol?
Qual é a distância da Terra a Urano?

Ao perguntar a respeito de um determinado assunto, a criança mostra, por trás da pergunta, um motivo para sua indagação. Tal motivo encontra-se no fato de conhecer algo a respeito do fenômeno em questão. Consideramos a escola como um dos possíveis espaços em que as explicações e as linguagens são construídas pela criança, mas não como único espaço de construção de símbolos que podem explicar tais perguntas.

Esse conjunto simbólico, que varia ao longo da vida da criança, segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2007), tem sido denominado como cultura da tradição ou cultura primeira, senso comum, concepções prévias ou alternativas. Apropriando-se dessas ideias, nos referimos nesse texto a “conhecimentos prévios” para designar aquilo que o estudante já fez significar em sua estrutura cognitiva, antes de vivenciar o trabalho pedagógico escolar a respeito de determinado conteúdo.

Segundo Gaspar (2005), a pesquisa atual em ensino de Ciências mostra que os obstáculos à aprendizagem de conceitos científicos escolares não residem apenas na falta de estruturas lógicas mentais que, em geral, já existem. Tais obstáculos podem, também, ser originados no fato do estudante já possuir conhecimentos prévios a respeito do conteúdo de ensino.

Vários autores, como por exemplo, Auzubel, Novak e Hanesian (1980), Gowin (1981), Moreira (1999) reafirmam a importância de se considerar o que o estudante já conhece, algo anterior ao conteúdo a ser ensinado. Assim, uma criança de 6 anos de idade pode duvidar ou ficar curiosa a respeito de como os pássaros, pousados nos fios de alta tensão (fios elétricos) não morrem eletrocutados ou se machucam; ou como um navio enorme de metal flutua na água, quando seu entendimento é de que uma simples pedrinha afunda.

Ao assumir que os conhecimentos prévios são importantes é fundamental ao professor que, ao trabalhar conteúdos científicos escolares, leve em consideração tanto a sequência, quanto

9 Ver em: Educação Científica na parceria entre o Museu de Ciências e a Escola nas séries iniciais do Ensino Fundamental: Reflexões sobre o olhar da Alfabetização Científica ampliada. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/epef/xi/sws/resumos/T0085-1.pdf>>

10 Na época em que se realizou a pesquisa, Plutão ainda era classificado como Planeta, e não como Planeta Anão, como atualmente.

a relevância do conteúdo selecionado para o ensino. Há sempre o perigo de se considerarem os conteúdos de Ciências relevantes em função da simples presença da ciência e da tecnologia no entorno da criança, sem considerar seu papel atual na vida e na sociedade.

Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2007) defendem que o aprendizado em ciências naturais é afetado por um conhecimento externo a seu ensino. Tal conhecimento é tratado pelos autores como cultura primeira, que se relaciona com os conhecimentos prévios oriundos de situações que não se enquadram na organização da escola, mas que estão presentes em relações sociais externas a ela: artefatos e fenômenos presenciados, meios de comunicação social, produções culturais, religião, etc.

A mediação do professor ao fazer uso de conceitos já organizados pelos alunos, provenientes da cultura primeira, pode reverter o papel dos mesmos. Ao valorizar tais conceitos e superá-los por meio da mediação didática, os mesmos passam de obstáculos à aprendizagem a meios para a aprendizagem. Nesse sentido, “a cultura primeira e o conhecimento sistematizado convivem e se alimentam mutuamente, tanto nos indivíduos como na organização social contemporânea, ocupando papéis diferenciados” (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2007, p. 135)

O significado do conceito de massa, por exemplo, assume um novo papel ao se estabelecer na mente da criança. Por exemplo, existe uma diferença notória entre “pesar” 3 quilos e “medir” 3 quilogramas. Uma criança, em seu cotidiano, irá pedir para o açougueiro pesar 3 quilos de carne. Ao entender o conceito de massa, poderia pedir ao açougueiro para medir 3 quilogramas de carne. O “novo” conceito de massa, agora, diferencia-se. Não se admite mais que peso (força) e massa (quantidade de matéria) sejam termos que indicam a mesma “coisa”.

A cultura primeira (cotidiano) continuará a utilizar frases como, por exemplo, “seu açougueiro, por favor, pese para mim 3 quilos de carne”, e a criança que aprendeu o conceito de massa também o fará. Mas o significado desse conceito jamais será o mesmo. Ficará claro que o uso de termos será uma questão de conveniência de situações, não mais de concepções não mediadas pela escola. Assim, ao explorar a ideia de conceito, Vygotsky afirma que um conceito é...

[...] mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário (VYGOTSKY, 1991a, p.71).

A partir dessa concepção, Vygotsky aprofunda o que denomina de zona de desenvolvimento proximal, que consiste em um ponto de desempenho muito influenciado pela mediação, isto é, a capacidade do estudante em solucionar problemas, desempenhar tarefas, elaborar mapas mentais de representação e construir conceitos com a ajuda de outras pessoas. Portanto, para Vygotsky (1991b) esta seria a distância entre o nível de desenvolvimento real, isto é, o que o estudante já sabe a partir de aprendizagens anteriores e consegue efetivamente fazer ou resolver por ela mesma, e o nível de desenvolvimento potencial, isto é, o que o estudante ainda não sabe e pode vir, a saber, com a mediação de outras pessoas (PARANÁ, 2008).

Conteúdos científicos escolares para o ensino de Ciências – Relações com a história da ciência

O que ensinar no âmbito do conhecimento científico escolar para as crianças de 6 a 10 anos de idade? Será possível uma criança dessa faixa etária compreender teorias a respeito da origem e evolução do universo; sobre os sistemas de funcionamento do corpo humano; da constituição e propriedades da matéria; sobre as diferentes manifestações e transformações da energia; sobre as relações que há entre os diferentes seres vivos e entre esses e o ambiente?

Não somente é possível a compreensão desses e de muitos outros conhecimentos científicos escolares, como precisamos entender que tais conhecimentos também integram a cultura primeira do estudante, o seu universo simbólico, pois de certa forma todos criamos representações ou explicações espontâneas paralelas ao conhecimento sistematizado, mesmo enquanto adultos. Nesse sentido, podemos afirmar que os estudantes interiorizam, cada um à sua maneira e a seu nível de desenvolvimento cognitivo, experiências que vivenciam no mundo real. Dito dessa forma ressaltamos ainda que mais do que o entendimento dos conceitos científicos que representam tal realidade, é fundamental ao professor compreender a natureza da produção do conhecimento científico, bem como a sua função social (SANTOS, 2007).

Além de entender essa realidade, é importante que o professor compreenda quais as tradições culturais étnicas e religiosas a que os estudantes pertencem, e a que meios de comunicação social estudantes e professores têm acesso, uma vez que essas concepções, distantes de serem encaradas como “erros conceituais”, podem se tornar estratégias de superação aos obstáculos que antes foram considerados barreiras a apropriação dos conceitos científicos escolares. Certamente, “o professor que apresenta uma postura epistemológica tem mais condições de discernir sobre um ensino mais adequado de um menos adequado, tem melhores condições de avaliar o processo de construção dos alunos e o próprio processo de ensino e tem mais chances de ter mais clareza sobre o significado de ensinar e de aprender ciências” (RAMOS, 2003, p. 32).

Estudos desenvolvidos recentemente nos ajudam a entender que as concepções prévias externalizadas pelos estudantes apresentam uma possível aproximação entre tais ideias e os conceitos científicos que vigoraram em outros períodos da história da produção do conhecimento, uma vez que se apresentaram como cultura científica na formação de novos sujeitos que superaram tais visões. Dessa forma, aproximar a história da ciência e a aprendizagem de conhecimentos científicos escolares, pela compreensão dos conceitos científicos e a necessidade de superação das concepções prévias, contribui para o fortalecimento da cultura científica como parte integrante da cultura geral, bem como, instrumento importante para a formação sociocientífica no processo de humanização.

Afirma-se assim a crença de que a evolução das ideias dos cientistas, ou seja, conhecer o processo de produção do conhecimento científico ao longo de diferentes períodos da história, pode vir a ser uma importante ferramenta para o ensino de Ciências, com vistas à superação de concepções outras.

52

Tomando como ponto de partida que o objeto de ensino para a disciplina de ciências se pauta nos conhecimentos científicos produzidos pela investigação da natureza, apresentamos a

seguir os conhecimentos que organizam este campo de saber, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fundamentados na história da ciência. Entretanto, diante da impossibilidade de compor uma análise totalmente abrangente a respeito da história da ciência opta-se, nesse documento de orientação, por um recorte epistemológico da história da ciência que, de acordo com Ramos (2003), permite refletir sobre a gênese, o desenvolvimento, a articulação e a estruturação do conhecimento científico.

1. Noções de astronomia

No âmbito da investigação científica, os primeiros modelos de explicação a respeito do movimento dos Astros no céu, propostos em superação as explicações míticas, datam do século III a.C. Aristóteles propunha um modelo **geocêntrico** de universo, único, finito e eterno, composto por esferas que se dispunham em círculos concêntricos em relação à Terra, localizada no centro do universo.

O grego Aristarco de Samos (séc. III a.C.), contemporâneo de Aristóteles, propunha outro modelo para explicar o movimento dos corpos celestes (RONAN, 1997a). Neste modelo, **heliocêntrico**, o Sol passou a ocupar o centro do Universo, regido por movimentos circulares.

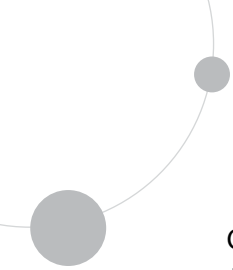
Depois de um longo período sob domínio do modelo geocêntrico, compreendido entre os séculos III e XVI, retomou-se a importância do modelo heliocêntrico, principalmente com os estudos de Nicolau Copérnico (1473-1543), que se fundamentavam em um estudo matemático mais simples em relação ao de Ptolomeu, proposto no século III, e propunha o Sol como referência.

Mesmo com a superação do modelo geocêntrico no âmbito da investigação científica, pesquisas sobre as concepções prévias de estudantes dos anos iniciais apontam que é notória a percepção do movimento dos Astros conforme o modelo geocêntrico. A observação é muito clara e contundente: o Sol nasce e se põe todos os dias. Desta forma, o Sol é que se move pelo céu.

A abordagem do conteúdo **SISTEMA SOLAR**, ao considerar tais concepções prévias, pode contribuir para o entendimento das ocorrências astronômicas como fenômenos da natureza; dos movimentos celestes, dinâmica do sistema solar, rotação e translação dos planetas e satélites; dos astros que constituem o sistema solar e suas características; do tamanho proporcional dos planetas e sua distância relativa; dos satélites naturais, movimentos relativos da Lua; do Sol como fonte de energia para a manutenção da vida na Terra.

2. A matéria e suas transformações

Remetendo-se novamente a Aristóteles (séc. III a.C.), é importante citar as suas ideias a respeito da constituição do universo e tudo o que há nele. Aristóteles acreditava que o modelo que melhor explicava a estrutura e constituição do universo se constituía de quatro elementos dinamizadores: terra, ar, água e fogo.



Os conhecimentos sobre a constituição dos corpos, principalmente advindos dos filósofos naturalistas dessa mesma época e diferentemente do pensamento de Aristóteles, atribuíam à estrutura e constituição da matéria porções imutáveis e indivisíveis, os átomos. A ideia de átomo surgiu nas sistematizações propostas pelos filósofos gregos Leucipo e Demócrito, formulando algumas bases para o atomismo que seriam revistas no século XVII e XVIII por Boyle, Dalton e outros pensadores.

No século XIX, a teoria atômica foi retomada e amplamente discutida sob o aspecto da estrutura atômica e formação das moléculas, bem como sobre a transformação da matéria e mais, o que seria responsável por tal transformação, que a tornaram ponto central para o desenvolvimento da ciência; no entanto, é válido ressaltar que os conhecimentos específicos dessa natureza se pautaram pelo avanço das indústrias e não especificamente por laboratórios de pesquisa. Países com o interesse em manter certa influência científica e que pudesse garantir diferentes formas de poder e controle bélico mundial, se interessaram em conhecer e compreender sobre a produção de medicamentos, a indústria armamentista, os estudos envolvendo a energia nuclear, a mecânica quântica, dentre outras.

De certa forma, mantemos ainda a crença, agora com uma crítica mais consistente, de que o conhecimento sobre a estrutura atômica, a formação das moléculas e a transformação dos materiais, permitiu grande crescimento econômico e está vinculado à exploração de recursos naturais entendidos como inesgotáveis.

A abordagem do conteúdo **PLANETA TERRA**, ao considerar as concepções prévias como, por exemplo, o entendimento de que “o planeta Terra possui mais água do que terra”, pode contribuir para o entendimento do conceito de matéria, da constituição e suas propriedades; da transformação dos materiais, dos ciclos dos materiais na natureza; da origem e evolução do planeta Terra; do ambiente da Terra primitiva; da estrutura interna do planeta Terra e a compreensão da superfície terrestre, conhecendo sobre os minerais, as rochas, o solo (formação e composição, uso para cultivo, ação humana: degradação, poluição e manejo sustentável), a água (propriedades, estados físicos e ciclo da água, ação humana: poluição e tratamento para consumo) e o ar (composição, efeito estufa e ação humana: poluição e reflorestamento) que a compõem; da relação com os seres vivos para a manutenção dos ecossistemas.

3. A energia e suas conversões

Desde as tentativas de superação ao modelo animista¹¹, ocorridos na Grécia antiga, em que se acreditava na ocorrência dos fenômenos naturais, dentre eles o da existência da vida, como sendo provocados por um princípio único e dinamizador presente na própria natureza, qual seja, a presença dos elementos que constituíam a matéria (água, ar, terra e fogo), até os tempos recentes de prevalência de um modelo mecanicista de funcionamento das coisas, os pensadores

11 Entendimento de que todos os fenômenos da natureza, incluindo os seres vivos, são compostos de uma alma, e esta é fonte e princípio da vida.

buscaram explicações para a existência de algo que mantinha o “fogo da vida”.

Posteriormente, dentre as novas ideias sobre o assunto, surgiu a do flogisto ou o “princípio do fogo”, que se relacionava a uma gama de fenômenos, dentre eles a combustão e a respiração.

As sistematizações de Lavoisier (1743-1794), no final do século XVIII, marcaram um importante momento para a ciência porque contribuíram para superar as ideias do flogisto que levaram a novas pesquisas científicas, culminando com a reorganização de toda nomenclatura à luz dos estudos voltados à nova teorização sobre os átomos.

As contribuições de Lavoisier ocorreram no sentido de que conseguiu explicar que o ar era uma composição de elementos, entre eles o oxigênio, o qual, além de conter massa, participava do fenômeno da combustão, possibilitando-lhe sistematizar sobre a lei da conservação da massa, reafirmando que no universo nada se cria nem se destrói, tudo se transforma; ideia essa já presente na Grécia antiga.

Discute-se o conceito de energia a partir de um modelo explicativo fundamentado nas ideias do “calórico”, uma das substâncias consideradas por Lavoisier e identificada como “fluido”, que representava a transferência e mudanças de temperatura entre objetos ou sistemas. Ao propor o calor em substituição à teoria do calórico, a pesquisa científica concebeu uma das leis mais importantes da ciência: a lei da conservação da energia.


A abordagem do conteúdo **FONTES DE ENERGIA**, ao considerar as concepções prévias, como por exemplo o entendimento de calor e temperatura quando geralmente se diz “hoje está muito quente” ao invés de se dizer “a temperatura está muito alta”, ou “vamos nos aquecer com o cobertor” ao invés de “vamos nos proteger de um ambiente com temperatura mais baixa”, pode contribuir para o entendimento do conceito de energia nas manifestações de calor, luz, som, magnetismo, eletricidade e gravidade. O professor pode priorizar o trabalho com esses conceitos a partir da abordagem do Sol como fonte primária de energia térmica, luminosa e gravitacional.

4. O corpo humano e seus sistemas

O pensamento grego também influenciou no entendimento dos estudos anatômicos do corpo humano, pautados numa descrição e num modo indutivo de atribuir funções aos órgãos (**modelo organicista**).

Aristóteles, por exemplo, acreditava no coração como sendo o centro da consciência e no cérebro como o centro de refrigeração do sangue (RONAN, 1997a, p. 114). Esse modelo organicista passou a sofrer interferências das relações provenientes do período renascentista, onde os conhecimentos físicos sobre a mecânica passaram a ser utilizados como analogia ao funcionamento dos sistemas do organismo (**modelo mecanicista**). Tal modelo foi sistematizado pelos anatomistas do século XVI, entre eles, o médico William Harvey (1578-1657).

O modelo mecanicista, utilizado pela ciência até os dias atuais para explicar o funcionamento



dos sistemas do organismo, superou o modelo organicista, pois comparava, por analogias, o corpo humano à máquinas. Por exemplo, a analogia do coração como uma bomba hidráulica e o funcionamento do sistema respiratório com a ideia de combustão.

Nessa concepção o corpo humano precisa ser visto como um todo integrado onde os sistemas estão interagindo por sinais químicos hormonais através do sangue que não tem apenas a função de levar o oxigênio, gás carbônico e nutrientes para todo o corpo, mas sim caracterizando um tecido biológico que tem várias funções fisiológicas no corpo humano. Outro aspecto importante é estudar o corpo humano e seus sistemas analogicamente e comparativamente com outros seres vivos de maneira a estabelecer semelhanças e diferenças de estrutura e funcionamento de órgãos e sistemas com outras espécies animais.

A abordagem do conteúdo **CORPO HUMANO**, ao considerar algumas concepções prévias, como por exemplo, o entendimento de que o corpo humano pode ser dividido em cabeça, tronco e membros, ou mesmo que o ser humano pode ser encontrado em miniatura nos espermatozoides (os homúnculos) e se desenvolvem quando depositados ou “plantados” na mulher, considerados então como “sementes”, pode contribuir para o entendimento do ser humano como uma das espécies dentro do conjunto de seres vivos que compõe a biosfera; como organismo complexo, não como algo totalmente diferenciado dos demais seres vivos. Possibilita ainda compreender o corpo humano como um organismo que apresenta um conjunto de sistemas orgânicos que funcionam de forma integrada, e necessitando para essa compreensão conhecer as estruturas anatômicas, morfológicas e fisiológicas; da constituição dos sistemas orgânicos e fisiológicos como um todo integrado; da estrutura e dos mecanismos de constituição da célula e as diferenças entre os tipos celulares; dos compostos orgânicos e relações destes com a constituição dos organismos vivos; dos mecanismos celulares e como se relacionam no trato das funções celulares; da estrutura e funcionamento dos tecidos; dos conceitos que fundamentam os sistemas digestório, cardiovascular, respiratório, excretor, urinário, nervoso, sensorial, reprodutor e endócrino; dos mecanismos de herança genética.

5. A organização dos seres vivos no ambiente

Outra tradição grega diz respeito a preocupação em identificar e organizar os seres vivos da Escala Natural¹² privilegiando a sua perfeição e tendo como critérios a descrição das estruturas anatômicas e comportamentais fora do contexto do ambiente. Nesse sentido, cabe a reflexão de que nessa época, o ser humano, apesar de considerado como ato de criação, assim como os seres vivos de modo geral, ocupava o topo da Escala Natural.

Aristóteles e Teofrasto estavam entre os primeiros a observar características gerais apresentadas pelos seres vivos, as quais foram importantes para a determinação de critérios para identificação e a organização dos mesmos naquele momento histórico. Esses critérios permaneceram

12 Escala Natural corresponde à classificação dos seres vivos com base num gradiente de perfeição entre as coisas inanimadas, plantas, animais inferiores, humanos, anjos e seres espirituais.

como base do sistema de classificação dos seres vivos até os séculos XVII e XVIII, quando a grande diversidade de espécies coletadas em diferentes regiões do planeta não permitia mais tal organização.

Mesmo com a sistematização estabelecida pelo sistema binominal, agrupando gênero e espécie, proposta por Lineu (1707–1778), em contraposição a ideia de que os seres vivos não se transformavam ao longo do tempo, evidências evolutivas, apresentadas por naturalistas até o século XVIII, contribuíram para o entendimento de que os seres vivos, como parte integrante do ambiente, se transformavam com o passar do tempo geológico. Tais seres possuíam uma origem e passavam por um processo, desencadeado pela própria *Natureza*, que lhes propiciava mudanças adaptativas. Segundo Futuyama (1993), Charles Darwin valia-se de evidências evolutivas, consideradas como provas e suporte para a teoria da evolução das espécies: “o registro dos fósseis, a distribuição geográfica das espécies, a anatomia, a embriologia e a modificação de organismos domesticados” (FUTUYMA, 1993, p.6).

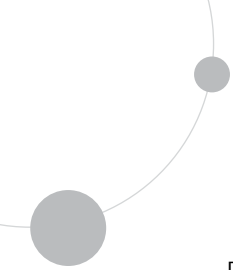
Nesse sentido, os seres vivos passaram a ser vistos não mais como imutáveis e integrantes de uma natureza estática (**modelo fixista**), mas mutáveis, evolutivos, integrantes de uma natureza dinâmica em que estabelecem relações entre eles e com o ambiente, constituindo um sistema integrado entre os seres vivos – fatores bióticos – e o ambiente físico – fatores abióticos (**modelo evolutivo**). Considera-se como fatores abióticos o clima, a temperatura, a umidade, a salinidade, o solo, o relevo, entre outros.

A abordagem dos conteúdos **SERES VIVOS** e **AMBIENTE**, ao considerar as concepções prévias, como por exemplo, o surgimento do bicho-da-goiaba dentro da fruta por meio de geração espontânea, sem que tivesse originado de um ovo a partir da postura de um inseto, pode contribuir no entendimento de que não há surgimento da vida espontaneamente, mas sim um processo evolutivo complexo envolvendo diversos fatores físicos, químicos e biológicos convergentes e limitantes para compreender a origem e a evolução da vida na Terra. Também, no entendimento sobre as diferenças e semelhanças entre os seres vivos e a organização em diferentes grupos (sistema de classificação em cinco reinos, mais os vírus); a fisiologia dos vegetais e dos animais, considerando os aspectos da anatomia e da morfologia; a distinção entre invertebrado e vertebrado; a origem e a evolução das espécies; o ser humano como espécie biológica; as formas de interação entre os seres vivos e os ecossistemas; as atividades humanas e as relações com o ambiente.

Encaminhamentos Metodológicos

Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2007), apontam dois fatores que consideram importantes para o ensino de ciências e que foram apropriados nesse texto para que o professor dos anos iniciais possa refletir sobre sua prática pedagógica e o processo ensino-aprendizagem. O primeiro seria reconhecer que o estudante é o sujeito de sua aprendizagem; é quem realiza a ação, e não alguém que sofre ou recebe uma ação.

Assim,



[...] a aprendizagem é um processo interno que ocorre como resultado da ação de um sujeito. Só é possível ao professor mediar, criar condições, facilitar a ação do aluno de aprender, ao veicular um conhecimento como seu porta-voz [...] se a aprendizagem é resultado de ações de um sujeito, não é resultado de qualquer ação: ela se constrói em uma interação entre esse sujeito e o meio circundante. (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2007, p.122).

O segundo ponto é assumir que a aprendizagem é resultado dessa interação entre o sujeito que pratica a ação de aprender com seu meio circundante, **natural** e **social**. Com base na vivência cotidiana, as pessoas aprendem o tempo todo por motivos que vão desde necessidades básicas de sobrevivência, interesses pessoais, vontade, enfrentamento, até coerção. Desta forma, a seleção de conteúdos científicos escolares que o professor fará é fator de fundamental importância na organização do ensino.

Infelizmente, cabe aqui uma crítica a tal seleção: as pesquisas em ensino de Ciências têm mostrado que há uma preocupação muito grande, por parte do professor com a sequência do que se vai ensinar, mas não com a relevância desses conteúdos para a formação de uma cultura científica pelos estudantes.

Consideramos que a relevância está previamente estabelecida pelo próprio conteúdo que se ensina. A presença da ciência e da tecnologia no mundo contemporâneo parece, por si só, justificar a necessidade de seu ensino, ainda que os conteúdos escolares não tratem de seu papel atual. [...] mesmo quando há preocupação com a sequência, não se ousa muito alterá-la, fazer escolhas. Geralmente, segue-se o que está proposto no livro didático e/ou nas propostas curriculares. É um pouco como se não pudesse ser de outra forma [...] (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2007, p.124)

Assim, mais do que usar o livro didático, o professor deve refletir a respeito da sua importância e limitações. Não há dúvida de que a presença do livro didático é importante no processo de aprendizagem de conceitos científicos escolares. Mas utilizá-lo como único material de consulta e pesquisa, não possibilita ao professor inserir outros olhares a respeito dos conteúdos científicos escolares a serem ensinados.

Além disso, a própria formação continuada do professor insere-se nessa reflexão. Segundo Carvalho e Gil-Pérez (2001) conhecer o conteúdo a ser ensinado é fator primordial ao professor que almeja a aprendizagem significativa de conceitos científicos escolares por seus estudantes. O professor que faz uso exclusivo do livro didático é refém de uma fonte de divulgação única, desprovido de outras importantes fontes de formação e informação a respeito de tais conceitos.

Elementos essenciais ao ensino de conteúdos científicos escolares

quais sejam; a abordagem de conteúdos, previamente selecionados, por meio da **História da Ciência**, com base de pesquisa na **Divulgação Científica** e com possibilidades no trabalho com **Atividades Experimentais**.

Os três elementos destacados estão em consonância com a disponibilidade do professor que trabalha com conteúdos científicos escolares quanto ao acesso a material presente na mídia, principalmente na internet e em revistas de divulgação científica. Ao selecionar informações e reagrupá-las, além de tornar as aulas menos monótonas, possibilita-se ao estudante um novo conjunto de vivências em relação a seu cotidiano.

Ao ler uma revista, acessar um endereço eletrônico de divulgação científica ou visitar espaços de pertinência científica como Museus de Ciência, o estudante estará relacionando seu cotidiano a tais conhecimentos e levando, para a escola, novas concepções. Em contrapartida, os materiais e espaços citados podem ajudar o professor na organização de suas aulas, uma vez que servem de apoio e complementação ao livro didático adotado.

Destaca-se, também, que o ensino de Ciências necessita estabelecer relações com o cotidiano do estudante, no sentido de criar conexões entre o que o estudante já sabe e o conhecimento específico a ser ensinado pela mediação do professor. Relacionar a organização dos conteúdos com o cotidiano do estudante de forma não arbitrária é uma das premissas da teoria da aprendizagem significativa (MOREIRA, 1999).

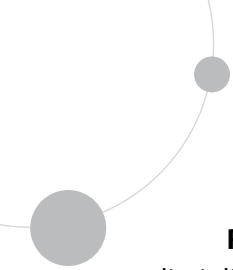
Assim, com a ajuda de estratégias metodológicas adequadas; de material didático de apoio potencialmente significativo; e da ancoragem¹³ em conhecimentos especificamente relevantes já existentes na estrutura cognitiva do estudante, o professor pode auxiliá-lo a incorporar “a substância do novo conhecimento, das novas ideias” e a esse processo denomina-se substantividade (MOREIRA, 1999, p. 77). Ao se trabalhar a definição de um conceito de forma literal e arbitrária, o ensino não possibilita que o estudante construa seu próprio modelo mental, sua própria rede de relações conceituais sobre o conhecimento científico escolar (PARANÁ, 2008).

Relações importantes ao ensino de conteúdos científicos escolares

Destacamos aqui três formas de relacionar os conteúdos científicos escolares com o cotidiano dos estudantes:

Relações conceituais que buscam a integração conceitual de conteúdos selecionados para o ensino de Ciências. Assim, o professor ao trabalhar com o conteúdo fotossíntese, por exemplo, mais do que abordar o processo de nutrição dos vegetais pode relacionar a conversão de energia solar em energia necessária à vida.

13 Processo em que a nova informação resulta em crescimento e modificação de conceitos mais amplos (generalizados) que o sujeito possui na sua estrutura cognitiva, considerada hierárquica (conceito subsunçor). Esses conceitos atuam como subordinadores de outros conceitos na estrutura cognitiva e como “âncora” no processo de assimilação dessa nova informação. Como resultado dessa ancoragem, a própria ideia-âncora (conceitos mais amplos) acaba por ser modificada e diferenciada (MOREIRA, 1999).



Relações interdisciplinares que fazem uso de conceitos aprendidos no estudo de outras disciplinas, como a Língua Portuguesa, a História, a Matemática, a Geografia, a Arte, a Educação Física, entre outras possibilidades curriculares. Por exemplo, a relação entre os conceitos corpo humano biológico e social, nas relações que possam ser estabelecidas sobre o funcionamento dos sistemas orgânicos, seja com a ginástica ou com a dança, entendendo o corpo a partir do movimento corporal e na ideia de desconstrução do modelo de corpo posto pela sociedade.

Relações Contextuais em que se inserem discussões sociais, envolvendo também a Lei nº 11645/08¹⁴, discussões ambientais dispostas na Lei nº 9795/99¹⁵ e ainda discussões éticas, políticas, entre outras. Por exemplo, na questão do consumo humano, da produção do lixo e da qualidade do solo, da água e do ar, uma questão ambiental diretamente relacionada a vários conteúdos da disciplina de Ciências.

Estratégias para o ensino de conteúdos científicos escolares

Os elementos considerados aqui como essenciais (História da Ciência, Divulgação Científica e Atividades Experimentais) em conjunto com as relações conceituais, interdisciplinares e contextuais necessitam de estratégias de abordagens coerentes com as premissas da aprendizagem significativa de conceitos científicos escolares.

Cabe destacar, com base na história da disciplina de Ciências, que algumas estratégias, mesmo nos dias atuais, costumam insistir na prática pedagógica baseada na neutralidade do sujeito (estudante) e no objeto do conhecimento (ciência). Tal prática está fadada a transmitir conteúdos fragmentados, sem que os estudantes possam estabelecer relações.

As **atividades experimentais**, por exemplo, podem ser consideradas como experiências praticadas a fim de “comprovar”, na prática, o exposto pelo professor na teoria. Essa estratégia, ao separar teoria de prática, assemelha-se ao ensino de Ciências da década de 1950, quando o empirismo era considerado como a forma mais eficaz e segura de transmissão do conhecimento científico.

Defendemos nesse documento, baseados em Laburú (2005), Gonçalves e Galiazzi (2004), Gaspar (2005), entre outros, que as **atividades experimentais** podem ajudar em muito a abordagem de conteúdos científicos escolares quando entendidas sob o enfoque da investigação no ambiente escolar. Nesse sentido, experimento e atividade experimental são entendidos como momentos distintos, em que o experimento é parte integrante de um planejamento mais elaborado em que a “teoria” (fundamentação) baseia-se em conceitos já significativos para o estudante. O novo conceito relacionado a essa fundamentação será trabalhado em função de estratégia da atividade experimental.

Tais atividades não têm como único espaço possível o laboratório escolar, visto que podem

14 Institui a obrigatoriedade de incluir a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial.

15 Dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental

ser realizadas em outros contextos pedagógicos, como a sala de aula e até mesmo fora do ambiente escolar, aproveitando-se possibilidades de atividades em bosques, parques, dentre outros. Há, também, a possibilidade de utilização materiais alternativos¹⁶ aos convencionais.

Entretanto, é importante que essas práticas proporcionem discussões, interpretações e se relacionem com os conteúdos trabalhados em sala. Para tanto, a atividade experimental exige planejamento prévio, que pode basear-se em instrumentos adequados, como mapas conceituais, diagramas “Vê”, diagramas “ADI” (SANTOS, STANGE e TREVAS, 2005) entre outros. Tais instrumentos são baseados nos fundamentos da aprendizagem significativa (NOVAK e GOWIN, 1984) que sintetizam cinco questões de relevância para o planejamento de atividades pedagógicas:

- a) Qual(is) a(s) questão(ões)-foco? *A questão foco identifica o fenômeno de interesse, ou seja, é a pergunta que informa a razão de ser do estudo.*
- b) Qual(is) o(s) conceito(s)-chave? *São os conceitos fundamentais a serem desenvolvidos no trabalho.*
- c) Qual(is) o(s) método(s) utilizado(s) para responder a(s) questão(ões)-foco? *É a sequência de passos, procedimentos e técnicas utilizados para responder a questão-foco.*
- d) Quais as asserções de conhecimento? *São as respostas à questão-foco.*
- e) Quais as asserções de valor? *Se referem a significância, importância ou utilidade do conhecimento em questão.*

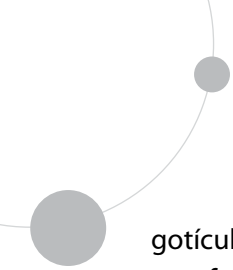
Uma boa indicação para a organização de atividades experimentais é a obra de Alberto Gaspar intitulada *Experiências de Ciências para o Ensino Fundamental*, referenciada no final deste texto e que disponibiliza aos professores vários exemplos de atividades experimentais.

Outra estratégia importante é a **abordagem problematizadora**, que pode inserir-se em outras, como nas atividades experimentais, por exemplo, mas pode, também individualmente, possibilitar a aproximação entre os conhecimentos prévios dos estudantes e o conhecimento científico escolar que se pretende ensinar. A abordagem problematizadora pode ser efetuada, evidenciando-se duas dimensões: na primeira, o professor leva em conta o conhecimento de situações significativas apresentadas pelos estudantes, problematizando-as; na segunda, o professor problematiza de forma que o estudante sinta a necessidade do conhecimento científico escolar para resolver os problemas apresentados (PARANÁ, 2008).

Vamos usar como exemplo a questão da transpiração, inserida no trabalho pedagógico de conteúdos dos sistemas biológicos. Uma questão problematizadora poderia ser: “os vegetais transpiram como os seres humanos”? A questão proposta exige que os estudantes pensem sobre a transpiração, que exponham seus conhecimentos a respeito do assunto, que reflitam sob um ponto de vista ainda não explorado. Exige, também, que o conceito de transpiração seja focado no trabalho pedagógico do professor.

Uma atividade experimental planejada pode ser útil nesse intuito, como a observação de

16 Entende-se por materiais alternativos, não somente materiais de baixo custo ou de reciclagem, mas aqueles que possam substituir ou complementar os materiais clássicos de uso em laboratório.



gotículas de água que se formam no interior de um saco plástico, quando o mesmo envolve algumas folhas de uma árvore. A observação das gotículas no interior do plástico indica o fenômeno da evapotranspiração dos vegetais.

O professor ao fazer uso de tal observação pode, ao longo do planejamento da atividade experimental, trabalhar os conceitos da evaporação e da transpiração nos animais, entre outras possibilidades.

Por sua vez, **a pesquisa** mostra-se como importante estratégia para estudantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental, no sentido de buscar interações entre a escola e a comunidade social, incluindo principalmente a família. Assim, entrevistas a familiares, busca por materiais em diversas fontes, consultas a outros professores, entre outras, configuram uma rede de interações sociais importantes na aprendizagem de conceitos científicos escolares.

A pesquisa, quando mediada pelo professor pode ser apresentada na forma escrita e/ou oral pelos estudantes, de forma a sistematizar ideias e explicitar seu entendimento sobre o conteúdo com recursos do vocabulário que domina. Desta forma, a mediação buscará discussões a respeito de conceitos e concepções por parte dos estudantes, dirigindo a atividade em torno do conteúdo a ser trabalhado.

Avaliação

A avaliação é atividade essencial do processo ensino-aprendizagem dos conteúdos científicos e, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, deve ser contínua e cumulativa em relação ao desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é ainda maior a preocupação com aspectos qualitativos, pois as crianças apresentam maneiras peculiares e diferenciadas de vivenciar as situações e de interagir com os fenômenos naturais. A todo tempo estão realizando novas conquistas e surpreendendo os adultos, sejam eles os familiares, amigos ou os professores.

Uma possibilidade de valorizar aspectos qualitativos no processo avaliativo seria considerar o que Hoffmann (1991) conceitua como avaliação mediadora em oposição a um processo classificatório, sentencioso, com base no modelo “transmitir-verificar-registrar”. Assim, a avaliação como prática pedagógica que compõe a mediação didática realizada pelo professor é entendida como “ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as” (HOFFMANN, 1991, p. 67).

62 A ação avaliativa é importante no processo ensino-aprendizagem, pois pode propiciar um momento de interação e construção de significados no qual o estudante aprende. Para que tal ação torne-se significativa, o professor precisa refletir e planejar sobre os procedimentos a serem utilizados e superar o modelo consolidado da avaliação tão somente classificatória e excludente.

Hoffmann (2008) relaciona dois aspectos importantes relacionados à prática avaliativa com crianças. Primeiro a percepção clara de que as expectativas do professor podem não corresponder às formas peculiares e próprias de a criança responder às situações; segundo, que o acompanhamento do processo de construção do conhecimento se dá pela observação e reflexão permanentes sobre as manifestações das crianças. Os dois aspectos apontados pela autora reforçam que a observação, por parte do professor em relação aos estudantes, não deve ser arbitrária e despreziosa, mas sim, procurar entre outros aspectos detectar os possíveis “erros” manifestados.

O “erro” pode sugerir ao professor a maneira como o estudante está pensando e construindo sua rede de conceitos e significados e, neste contexto, se apresenta como importante elemento para rever e articular o processo de ensino, em busca de sua superação (BARROS FILHO e SILVA, 2000). Cabe, então, a seguinte indagação: seria o “erro” um indicativo de que o estudante permanece com suas concepções alternativas não superadas, apesar da aquisição do conhecimento de conceitos científicos na escola?

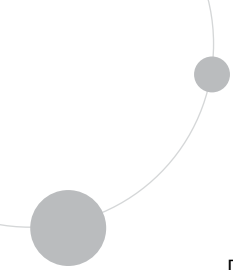
Ao investigar o “erro”, o professor dos anos iniciais deve ficar atento as respostas das crianças, que oferecem imensas possibilidades de análise se comparadas à perspectiva do adulto a respeito dos fenômenos que estão sendo estudados. Nesse sentido, a comparação entre as pré-concepções das crianças e as dos adultos não pode ser tomada como critério de avaliação. Hoffmann (2008) nos ajuda a esclarecer questões a respeito do erro construtivo ao narrar o exemplo:

Minha filha, outro dia, definiu a palavra “desmatamento” em um texto “copiado” sobre ecologia, como desmatar, tornar vivo novamente. Sua interpretação apresenta uma certa coerência, se relacionarmos a palavra desmatar às palavras desarrumar ou despentear, por exemplo, que fazem parte do seu dia a dia, e apresentam significado de contrário. (HOFFMANN, 2008, p.56)

Percebe-se na resposta do exemplo uma tentativa de explicação baseada na vivência cotidiana e na lógica do vocabulário já interiorizado na criança, criando uma alternativa de explicação de acordo com a lógica das vivências anteriores. O conhecimento produzido pela criança, num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação. A postura do professor frente às alternativas de solução construídas pelo estudante, a respeito de conteúdos científicos escolares, deveria estar necessariamente comprometida com tal concepção de erro construtivo, uma vez que, a aprendizagem significativa do novo conceito depende dessa superação.

Na aprendizagem significativa, o conteúdo científico escolar ensinado passa a ter significado real para o estudante e, por isso, interage “com ideias relevantes existentes na estrutura cognitiva do indivíduo” (MOREIRA, 1999, p. 56). Mas, como o professor poderia fazer para investigar se a aprendizagem de conceitos científicos escolares pelo estudante ocorreu de forma significativa?

A compreensão de um conceito científico escolar implica a aquisição de significados claros, precisos, diferenciados e transferíveis (AUSUBEL, NOVAK e HANESIAN, 1980). Ao investigar se houve tal compreensão, o professor precisa utilizar instrumentos compostos por questões e problemas novos, não familiares, que exijam a máxima transformação do conhecimento adquirido, isto é, que o estudante possa expressar em diferentes contextos a sua compreensão do conhecimento construído, pois



[...] é muito mais importante ter ideias claras sobre o que é aprendizagem significativa, organizar o ensino de modo a facilitá-la e avaliá-la coerentemente, talvez com novos instrumentos, mas, sobretudo com outra concepção de avaliação. Para avaliar a aprendizagem significativa, muito mais essencial do que instrumentos específicos é a mudança conceitual necessária por quem faz a avaliação (MOREIRA, 1999, p. 63).

A investigação da aprendizagem significativa pelo professor pode ser por meio de problematizações envolvendo relações conceituais, interdisciplinares ou contextuais, ou mesmo a partir da utilização de jogos educativos, entre outras possibilidades, como o uso de observação e relato de como o estudante tem solucionado os problemas propostos e as relações estabelecidas diante dessas problematizações, que poderão culminar em registros descritivos realizados pelo professor.

Há, no entanto, uma crítica apontada por Hoffmann (2008) sobre pareceres descritivos que desviam o seu foco de análise da investigação e mediação da aprendizagem, para aspectos comportamentais, como por exemplo, se a criança aceita crítica dos companheiros, se constrói a sua identidade, ou apresenta noção de direção.

Essa forma de registro de comportamentos preestabelecidos e desvinculados do processo de ensino e aprendizagem está desconectada da verdadeira observação que o professor faz no seu dia a dia. Os registros de acompanhamento do professor, segundo a autora, só podem constituir-se ao longo do processo, sendo a sua forma final uma síntese do que vem ocorrendo, uma representação do vivido.

Se os registros descritivos efetuados pelo professor forem utilizados como instrumento de avaliação, devem considerar critérios que possibilitem descrever as dificuldades que cada estudante apresentou, aspectos positivos de superação de concepções prévias, dificuldades de comportamento que se relacionem à aprendizagem, enfim, aspectos do seu desenvolvimento (HOFFMANN, 1993).

Dentre outras possibilidades, a prova também pode ser um instrumento de investigação do aprendizado do estudante e de diagnóstico dos conceitos científicos escolares ainda não compreendidos por ele, além de indicar o quanto o nível de desenvolvimento potencial tornou-se um nível real (VYGOTSKY, 1991b). Porém, provas que não relacionam a investigação da aprendizagem tornam-se apenas registros de notas desvinculados do processo de desenvolvimento da criança. Portanto, as questões da prova precisam ser desafiadoras, diversificadas e considerar outras relações além daquelas trabalhadas em sala de aula, buscando, com linguagem adequada, investigar e diagnosticar a aprendizagem de novos conceitos.

O diagnóstico permite saber como os conceitos científicos estão sendo compreendidos pelo estudante, corrigir os “erros” conceituais para a necessária retomada do ensino dos conceitos ainda não apropriados, diversificando-se recursos e estratégias para que ocorra a aprendizagem dos conceitos que envolvem:

- 64**
- noções de astronomia;
 - a matéria e suas transformações;

- a energia e suas conversões;
- o corpo humano e seus sistemas;
- a organização dos seres vivos no ambiente.

Nestes termos, avaliar no ensino de Ciências implica intervir no processo ensino-aprendizagem do estudante, para que ele compreenda o real significado dos conteúdos científicos escolares e do objeto de estudo de Ciências, visando uma aprendizagem realmente significativa para sua vida.

Referências:

AUSUBEL, D.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

BARROS FILHO, J.; SILVA, D. da. Algumas reflexões sobre a avaliação dos estudantes no ensino de ciências. **Ciência & Ensino**, n.9, p. 14-17, dez/2000.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PEREZ, D. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 2001.

DELIZOICOV, D; ANGOTTI, J. A.; PERAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

EL-HANI, C. N.; SEPÚLVEDA, C. Referenciais Teóricos e Subsídios Metodológicos para a Pesquisa sobre as Relações entre Educação Científica e Cultura. In: SANTOS, F. M. T. dos; GRECA, I. M. R. G. (Org.). **A Pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil e suas Metodologias**. Ijuí: Unijuí, 2006.

FOUREZ, G. **A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 1995.

FREIRE - MAIA, N. **A ciência por dentro**. Petrópolis: Vozes, 2000

GASPAR, A. **Experiências de ciências para o ensino fundamental**. São Paulo. Ática, 2005.

_____. **Museus e centros de ciências: conceituação e proposta de um referencial teórico**. São Paulo, 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

GHIRALDELLI Jr., P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

GONÇALVES, F. P.; GALIAZZI, M. do C. A natureza das atividades experimentais no ensino de ciências: um programa de pesquisa educativa nos cursos de licenciatura. In: MORAES, R.; MANCUSO, R. **Educação em ciências: produção de currículos e formação de professores**. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 237-252.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 1991.

_____. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1993

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo de ciências**. São Paulo: EPU/Edusp, 1987.

_____. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

LABURÚ, C. E. **Seleção de Experimentos de Física no Ensino Médio**: uma investigação a partir da fala de professores. Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre, v.10, n.2, p.1-19, 2005.

LOPES, A. C. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: Uerj, 1999.

_____. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: Unijuí, 2007.

LOPES, M. M. **O Brasil descobre a pesquisa científica**: os museus e as ciências naturais no século XIX. São Paulo: Hucitec, 1997.

MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O. ; PIETROCOLA, M. Políticas Educacionais e História da Formação e Atuação de Professores para a Disciplina de Ciências. In: **V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2006, Bauru. Atas do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Bauru: ABRAPEC, 2006.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: UnB, 1999.

MOURA, G. R. S.; VALE, J.M.S. O ensino de ciências na 5ª e na 6ª séries da escola fundamental. In: NARDI, R (org.). **Educação em Ciências**: da pesquisa a prática docente. São Paulo: Escrituras, 2006 v. 3 p.135 – 143

NARDI, R.; ALMEIDA, M. J. P. M. (Orgs). **Analogias, leituras e modelos no ensino da ciência**: a sala de aula em estudo. São Paulo: Escrituras, 2006.

NOVAK, J. D. and Gowin, D.Bob. **Learning how to learn**. New York: Cambridge University Press, 1984. Trad. p/ português de Carla Valadares, Aprender a aprender. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1996.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1992.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Ciências para o Ensino Fundamental**. Curitiba, SEED, 2008.

RAMOS, M. G. Epistemologia e ensino de ciências: compreensões e perspectivas. In: MORAES, R. (Org). **Construtivismo e ensino de ciências**: reflexões epistemológicas e metodológicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 13-36.

ROCHA, M. **Pequenos cientistas – grandes cidadãos**: considerações sobre um programa de atendimento escolar no museu de ciências. Curitiba, 2007. Dissertação de Mestrado – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR, Curitiba, 2007.

ROCHA, M., GARCIA, N. M. D. Educação científica na parceria entre o museu de ciências e a escola nas séries iniciais do ensino fundamental: reflexões sob o olhar da alfabetização científica ampliada. In: **XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, 2008**, Curitiba, PR. Programa do XI EPEF. São Paulo, SP: Sociedade Brasileira de Física, 2008, v. 1, p. 1-12.

RONAN, C. A. **História ilustrada da ciência**: das origens à Grécia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997a.

_____. **História ilustrada da ciência**: a Ciência nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997d.

_____. **História ilustrada da ciência**: da Renascença à Revolução Científica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997c.

_____. **História ilustrada da ciência**: Oriente, Roma e Idade Média. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997b.

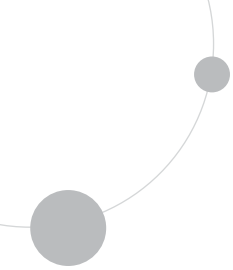
SANTOS, W. L. P. dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, set./dez. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a07v1236.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2009.

SANTOS, S. A. dos; STANGE, C. E. B.; SANTOS, J. M. T. dos. Projeto IDEC: uma experiência com professores do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª séries. In: SOUZA, O. A. Universidade: pesquisa, sociedade e tecnologia. **Coleção Seminários de Pesquisa da UNICENTRO**, v. 2, Guarapuava: UNICENTRO, 2005.

SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. Influências histórico-culturais nas representações sobre as estações do ano em livros didáticos de ciências. **Ciência & Educação**, v.10, n.1, p.101-110, 2004

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991a

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991b



A Educação Física na escolarização da infância: breve histórico...

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que define e regulariza o sistema de educação brasileiro, apresenta no capítulo 2 – artigo 26, o seguinte parágrafo (3º): “A *educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando às faixas etárias e as condições da população escolar (...)*”. No ano de 2003, altera-se a redação desta lei para afirmação de que a Educação Física é componente curricular **obrigatório** da Educação Básica, por meio da Lei nº 10793/03. Como podemos observar, a Educação Física está legalmente inserida na Educação Básica, conseqüentemente, é um componente curricular obrigatório que deverá se ajustar às especificidades de educação da criança e do processo de escolarização da infância nos seus diferentes níveis de ensino. Portanto, pensar a Educação Física no âmbito dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é, nos dias de hoje, um desafio, devido à necessidade de abordarmos a sua articulação com os outros níveis de ensino (Educação Infantil e Anos Finais do Ensino Fundamental), para superar os distanciamentos da Educação Básica e, simultaneamente, respeitar as especificidades de cada etapa da escolarização.

Em um estudo sobre a escolarização do corpo infantil² observamos que a necessidade de uma educação física para a infância e, conseqüentemente, a elaboração de propostas para a **educação do físico** na escola, surgiu no século XVIII devido à preocupação de pensadores da época com a conservação da criança para a constituição de um ideário de infância³.

A expressão **educação física** foi utilizada e institucionalizada na educação da infância, devido às orientações de pensadores do século XVII, principalmente John Locke e sua proposta pedagógica sobre a importância do físico na dimensão da educação desencadeia a sistematização da educação física pelos pedagogos do século XVIII (NEGRÃO, 2008). Estes fatos nos levam a concluir que é no século XVIII que a **educação do físico** passa a integrar a educação escolar e a educação da infância torna-se uma prioridade de seus pensadores, dentre eles Rousseau e Locke.

1 Marynelma Camargo Garanhani: Graduada em Licenciatura em Educação Física pela UFPR (1987); Especialista em Educação e Desporto pela UFPR (1992); Mestre em Educação: Currículo e Conhecimento pela UFPR (1998) e Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUCSP (2004). Atualmente é Professora da Licenciatura e Bacharelado em Educação Física e Mestrado em Educação (Linha de pesquisa: Cultura, Escola e Ensino) da UFPR. Ainda no âmbito da UFPR coordena a Especialização (*lato sensu*) em Educação Física Escolar; o Projeto de Pesquisa EDUCAMOVIMENTO: saberes e práticas na formação inicial de professores da criança pequena e o Projeto de Formação EDUCAMOVIMENTO: saberes e práticas na Educação Infantil no Programa Licenciar-UFPR.

2 Garanhani e Moro (2000)

3 Segundo Berto, Ferreira Neto e Schneider (2008) os discursos produzidos sobre a infância, anteriormente ao século XX, produziram um novo olhar para a infância e, conseqüentemente, a produção de um sentido para a sua educação na escola.

Rousseau, nessa época, combateu ideias que prevaleciam há muito tempo sobre a educação da criança, entre elas, a de que a teoria e a prática educacional na infância deveriam focalizar os interesses do adulto e da vida adulta. Desta maneira, chamou a atenção para as necessidades da criança em cada idade e as condições de seu desenvolvimento. Insistiu, portanto, em procurar conhecer, profundamente, as características da infância para que a educação da criança fosse melhor. (GARANHANI ; MORO, 2000). Para isto, publica a obra Emílio (uma proposta educacional) e, segundo Cerisara (1990), ao abordar nesta obra o corpo infantil, justifica a necessidade de uma educação física para a infância, invocando autores que são unânimes em confirmar a importância do exercício corporal na educação das crianças, entre eles estava Locke.

Rousseau, então, recomenda, na educação da infância, o exercício dos órgãos e dos sentidos, entendendo-os como aspectos que desenvolvidos se transformarão em instrumentos para a criança construir o seu conhecimento (...). Portanto, para Rousseau, o entendimento humano passa pelos sentidos, sendo a primeira razão do homem, a razão sensitiva, suporte da razão intelectual (GARANHANI ; MORO, 2000, p.112-113).

No início do século XIX, a **educação do físico** se configurava em cuidados com o corpo e exercícios físicos, por meio da **Ginástica** – “atividades que se encontravam disponíveis naquele contexto e que se apresentavam relativamente sistematizadas para serem incorporadas ao espaço escolar” (NEGRÃO, 2008, p.62).

Segundo Soares (2000), a **Ginástica** abarcava uma enorme gama de práticas corporais, sendo exercícios militares de preparação para a guerra, jogos populares ou da nobreza, acrobacias, saltos, corridas, equitação, esgrimas, danças e canto. Portanto, em suas primeiras sistematizações na sociedade europeia, o termo Ginástica compreendia diferentes formas de práticas corporais.

A criação e a institucionalização dos Jardins de Infância, no século XIX, influencia a maneira de pensar a **educação do físico** das crianças pequenas. Neste cenário, Froebel⁴, idealizador dos Jardins de Infância, ao perceber as vantagens intelectuais e morais dos brinquedos e dos **jogos infantis**, para além do desenvolvimento físico, defende a espontaneidade e a ludicidade na educação da infância (tendência lúdico-espontânea) e os utiliza para a sistematização pedagógica de atividades que envolvessem a movimentação do corpo. Este pensamento influencia os anos iniciais do nível de ensino posterior aos Jardins de Infância (o atual Ensino Fundamental),

(...) mas é interessante ressaltar que o objetivo desta sistematização pedagógica ainda se dá como condição para o desenvolvimento da razão intelectual na infância, reforçando, portanto, no século XIX, uma preocupação em escolarizar o corpo infantil, como favorecimento à educação do pensamento da criança” (GARANHANI ; MORO, 2000, p.114).

Nesse momento histórico, **os brinquedos e os jogos infantis** tomam um lugar de destaque na escolarização da infância e a tendência lúdico-espontânea, que norteava a educação das crianças, passa também a nortear a Educação Física presente nos anos iniciais da educação escolar.

4 Friedrich Froebel (1782-1852) foi um grande expoente da Pedagogia Moderna, criador dos **Kindergarten**, os primeiros jardins de infância (Schmidt, 1997).

No final do século XIX e início do século XX ocorre, em vários países europeus, uma expansão de experiências pedagógicas inovadoras para a educação das crianças, com base em estudos científicos de características biológicas e psicológicas. Estas experiências mobilizavam a valorização da movimentação do corpo na educação sensorial e intelectual da infância e, com o objetivo de dar suporte à aquisição e ao domínio das linguagens oral e escrita, passam os movimentos do corpo a ter destaque nas orientações curriculares dos anos iniciais da escolarização obrigatória.

No Brasil, a escolarização tem como marco o período imperial e Ferreira Filho (apud Berto, Ferreira Neto e Schneider, 2008) nos conta que o primeiro artigo da Lei de 15 de novembro de 1827, que versa sobre a instrução primária, aponta para a necessidade de implantação das escolas de primeiras letras.

Essa lei é contemporânea do fortalecimento de uma perspectiva político-cultural para a construção da nação brasileira e do Estado Nacional para qual a instrução era uma das principais formas de civilizar o povo brasileiro e arregimentá-lo para um projeto de país autônomo, mas também dotar o Estado de condições de governo (BERTO; FERREIRA NETO; SCHNEIDER, 2008, p.18).

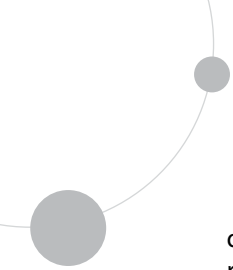
Neste momento sociopolítico a escolarização da infância brasileira se organiza e procura atender as peculiaridades de cada região do País. “*No entanto, o estabelecimento de um método ainda dependeria da construção dos espaços próprios para a escola, o que somente ocorre no Brasil na última década do século XIX*” (FARIA FILHO apud BERTO; FERREIRA NETO; SCHNEIDER, 2008, p.19);

No século XX, as décadas de 1960/1970 constituíram-se o marco de transformação na educação escolar da infância brasileira devido a debates que ocorreram sobre as carências relacionadas à saúde e a educação das crianças para o sucesso na escolarização.

(...) as transformações profundas na escolarização da infância ocorreram nos anos 60, desencadeadas, segundo Kramer (1987) e Spodek e Brown (1996), por uma série de fatores sociais, políticos, econômicos e ideológicos, sendo um deles o interesse renovado da comunidade científica sobre o papel do meio no desenvolvimento humano. Nessa época, as pesquisas que tinham como tema a educação infantil estavam centradas nos estudos do pensamento da criança e da influência da linguagem no rendimento escolar. Em decorrência destes fatos, os anos 70 constituíram-se nos anos pródigos em currículos e programas educativos para a criança e desencadearam, nos anos posteriores, pesquisas sobre as formas de fazer e de pensar a educação da pequena infância (GARANHANI; MORO, 2000, p.117).

A Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se estruturou sob influência e orientação de diferentes tendências pedagógicas: a psicomotricidade, o desenvolvimento/aprendizagem motora e a recreação (Grupo de Estudos Ampliados em Educação Física, 1996). Estas tendências foram o reflexo do pensamento pedagógico brasileiro para os anos iniciais de educação escolar da época, o qual tinha a preocupação de evitar o fracasso no processo de alfabetização da infância.

No final da década de 70 e início da década de 80, o próprio Ministério da Educação tratou de divulgar por todo o Brasil o novo fenômeno na educação das crianças: a psicomotricidade. Como mensageira de tudo o que havia de mais avançado, ela seria uma das grandes soluções para os inúmeros problemas que levavam ao fracasso educacional e, em sentido mais restrito, ao fracasso



da alfabetização. Para tanto, era preciso treinar as habilidades: esquema corporal, percepção temporal, lateralidade, equilíbrio, entre outros, passaram a fazer parte do discurso pedagógico. (GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 1996, p. 46)

A Educação Física dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental apropria-se do discurso proposto, pois este contrapõe os modelos de Educação Física relacionados ao desenvolvimento das habilidades motoras, necessárias a uma futura performance esportiva, e a oferta de atividades recreativas de livre movimentação para compensar as energias acumuladas durante o tempo que as crianças ficam sentadas em sala de aula.

Com base nos aportes teóricos da psicologia do desenvolvimento, a psicomotricidade argumentava que havia íntimas relações entre o desenvolvimento das estruturas cognitivas e o desenvolvimento motor das crianças, devendo a educação do movimento ser suporte para o desenvolvimento intelectual infantil.

Este discurso acaba sendo apropriado por diferentes **especialistas** que passaram a disputar territórios no interior das instituições educacionais – psicólogos/as, psicopedagogos/as, reeducadores/as e também professores/as de Educação Física. Cada um destes dizia-se mais capacitado para trabalhar a **educação do movimento**. (GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA 1996, p.47).

As habilidades psicomotoras tornaram-se conteúdos da Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Sayão, 1999) e esta – a Educação Física – passou a ter um espaço no currículo escolar da infância desde que cumprisse o papel de auxiliar nas aprendizagens de cunho cognitivo, concebidas hierarquicamente como mais importantes ou fundamentais para a criança. “*A presença de um profissional especializado que auxilie, assessore ou mesmo desenvolva este trabalho objetiva, nesta visão, **capacitar as aprendizagens***” (SAYÃO, 1999, p.54).

No final da década de 1980 e início da década de 1990 surgiu um intenso debate sobre a Educação Física na escola devido a insatisfação de estudiosos da área com a sua inserção, sistematização e valorização na educação escolar. As discussões mobilizaram o surgimento de tendências pedagógicas que valorizassem o movimento do corpo como expressão e comunicação, considerando-o como uma forma de linguagem e/ou conhecimento que sistematiza, traduz e ressignifica práticas corporais construídas, culturalmente, no meio social. Neste período, reestruturações curriculares na Educação Física, nos diferentes níveis de ensino e formação profissional possibilitaram resgatar o compromisso social da ação pedagógica desta área do conhecimento na escola, buscando o entendimento do movimento humano como: expressão da identidade corporal, prática social e forma de se relacionar com o mundo (NAVARRO, 2007).

Atualmente, estudiosos da Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental estão se preocupando em discutir e apresentar elementos teóricos e metodológicos para uma concepção de educação escolar que valorize o movimento do corpo como uma **linguagem** do processo de apropriação, reflexão e construção da cultura de nossa sociedade. Dentre eles citamos Garanhani (2001-2002, 2004 e 2008); Silva (2005); Ayoub (2005); Andrade Filho (2007), Neira (2008), Freitas (2008), e seus estudos levam a seguinte compreensão: ao entender que a criança integra determinado grupo social considera-se que sua educação é mediada

por relações simbólicas. Estas relações são marcadas por elementos políticos, econômicos, éticos e estéticos como: classe, gênero, etnia, raça, religião, profissão dos pais etc., os quais configuram a especificidade do grupo social a que pertence. Em síntese, no contexto sócio-histórico ao qual a criança está inserida, esta se apresenta como um sujeito⁵ que produz e é produzida pela cultura e o movimento do corpo poderá ser entendido como forma de expressão de significados da cultura a qual pertence. Sendo assim, a educação escolar se constitui o meio privilegiado para o conhecimento, ressignificação e sistematização das relações simbólicas que a criança integra.

Assim, com o intuito de contribuir para compreensão da sistematização da Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental apresentamos proposições teóricas e metodológicas.

A Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: reflexões e proposições...

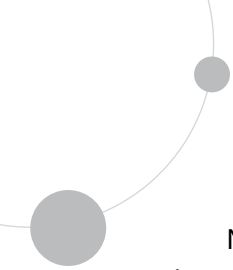
No contato com diferentes linguagens, a criança se insere em diversos sistemas simbólicos que se tornam apoios para aprendizagens de elementos da cultura em que vive. Portanto, desde que nasce, a criança entra em contato com o mundo simbólico da cultura, sendo que a apropriação e construção de conhecimentos e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento ocorrem nas interações que ela estabelece com as pessoas e com o meio cultural em que está inserida. Segundo Sarmiento (2007, p. 6) “... como membros da sociedade, as crianças herdaram a cultura dos adultos e são socializadas nesta cultura a partir das interações com seus pais e com outros familiares. Mas elas próprias produzem cultura. O modo de interpretação do mundo pelas crianças é marcado pela alteridade em relação aos adultos”.

A escola da infância, ao proporcionar o desenvolvimento infantil nas suas diversas dimensões, poderá realizar esta mediação: criança e o conhecimento culturalmente construído e traduzido em diferentes formas de linguagem: oral, corporal, musical, gráfico-pictórica⁶ e plástica. Ao mesmo tempo, poderá desenvolver estratégias para aprendizagens relacionadas à expressão e comunicação. Mas, para isto é necessário que as escolas assumam as crianças não como consumidoras, mas como sujeitos que produzem e são produzidos pelo contexto histórico-cultural a que pertencem (SARMENTO, 2004 e 2007).

A escola lida com uma cultura que, em larga medida, está previamente construída. Mas as crianças não são elementos meramente passivos na aquisição dessa cultura. À medida que participam do processo de assimilação da cultura, trazem consigo as culturas comunitárias em que foram enraizadas e os elementos de suas culturas infantis. Desse modo, a escola passa a ser espaço de tradução de múltiplos códigos entre culturas propriamente escolares e as culturas de origem. (SARMENTO, 2007, p.7)

5 Neste texto a compreensão de **sujeito** se apoia nas considerações de Charlot (2000) que diz: o sujeito é um ser humano, social e singular, que se produz ele mesmo e é produzido através da educação. Para esta compreensão é necessário considerar que toda relação de mim comigo mesmo passa pela minha relação com o outro, ou seja, o que é preciso compreender é a forma social de ser singular e a forma singular de ser social.

6 O termo **linguagem gráfico-pictórica** se refere às produções gráficas, como por exemplo: rabiscos, desenhos, escrita etc.



Neste contexto, o corpo assume um papel fundamental no processo de constituição da criança como sujeito cultural, pois a criança necessita agir para compreender e expressar significados presentes no contexto histórico-cultural em que se encontra, ou seja, ao transformar em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente, a criança constrói o seu pensamento, primeiramente, sob a forma de ação. Por isto, a criança necessita agir (se movimentar) para conhecer e compreender os significados presentes no seu meio sociocultural. (GARANHANI, 2004 e 2006).

Em síntese, “*o corpo em movimento constitui a matriz básica, em que se desenvolvem as significações do aprender*” (Garanhani, 2004, p.22), pois é na sua movimentação que a criança compreende, expressa e comunica ideias, entendimentos, desejos etc. incorporados e ressignificados da cultura e, este fato, nos faz (re)pensar uma concepção de educação escolar que valorize e sistematize a movimentação da criança, não somente como uma necessidade físico e motora do desenvolvimento infantil, mas também uma capacidade expressiva e intencional, ou seja, uma linguagem que se constrói no contexto histórico-cultural em que ela se encontra.

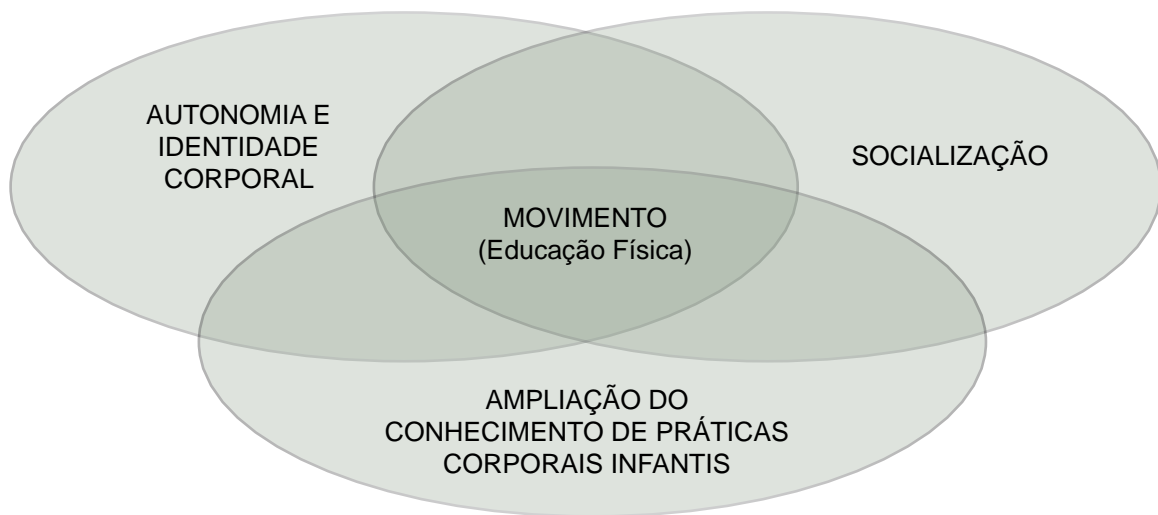
Assim, as características e especificidades da infância deverão nortear a prática pedagógica da Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, para isto, propomos os seguintes eixos (GARANHANI, 2004):

1. Aprendizagens que envolvem movimentações corporais para o desenvolvimento físico e motor, proporcionando assim o conhecimento, o domínio e a consciência do corpo, condições necessárias para a **autonomia e identidade corporal** infantil.
2. Aprendizagens que levem a compreensão dos movimentos do corpo como uma linguagem utilizada na interação com o meio através da **socialização**.
3. Aprendizagens que levem a **ampliação do conhecimento de práticas corporais** historicamente produzidas na e pela cultura em que a criança se encontra.

Estes eixos deverão se apresentar integrados no fazer pedagógico da Educação Física dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, embora na elaboração das atividades possa ocorrer a predominância de um sobre o outro conforme as características e necessidades de cuidado/educação⁷, presentes em cada idade da infância.

A figura, na sequência, propõe uma representação gráfica da integração destes eixos na prática pedagógica da Educação Física.

7 Para Chamboredon e Prévot (1986), o desenvolvimento e difusão dos conhecimentos psicológicos, no século XX, desencadearam mudanças nas formas de cuidado da criança e enriqueceram o atendimento infantil com aspectos pedagógicos. Portanto, além de cuidados fisiológicos e afetivos, a pequena infância passou a reclamar também, cuidados pedagógicos e psicológicos. Essas considerações reforçam o entendimento de que a criança, além de cuidados, necessita estar inserida em situações educativas que promovam o seu desenvolvimento intelectual, social, emocional e corporal. Portanto, enfatizam a especificidade da educação de crianças na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: vincular a condição de educar ao cuidar.



Podemos traduzi-la da seguinte maneira: na busca da **autonomia** de movimentação do seu corpo, a criança constrói sua **identidade corporal**. Mas este processo só ocorre na relação com o outro, que se encontra em um determinado contexto histórico-cultural, ou seja, ocorre na **socialização**. Neste cenário, as crianças se aproximam e se apropriam de elementos da cultura que se traduzem em conhecimentos, atitudes, práticas, valores e normas. Ao ingressar na escola, independente da idade em que se encontra, a criança traz consigo conhecimentos sobre sua movimentação corporal, apropriados e construídos nos diferentes espaços e relações em que vive. A Educação Física deve **sistematizar e ampliar esses conhecimentos**, não se esquecendo das características e necessidades de cuidado/educação corporais que se apresentam em cada idade.

A integração desses eixos, nas práticas pedagógicas da Educação Física, se faz pelo **brincar**, que se apresenta na educação da infância como um princípio pedagógico, pois segundo Leontiev (1988) é no brincar que a criança adapta as suas condições a do objeto e/ou às condições exigidas pela ação, com a preservação do próprio conteúdo da ação. É neste processo que ela consegue experimentar, explorar e compreender os significados culturais presentes no meio, consequentemente, elaborar e/ou resignificar o seu pensamento.

Assim, brincando em atividades de intensa movimentação corporal, a criança desenvolverá os seus diferentes aspectos, inclusive físico e motores e, ao mesmo tempo, poderá ser levada a entender que esses movimentos têm significados, pois se manifestam com o objetivo de expressão e comunicação. Poderá entender, também, que os movimentos corporais se manifestam em diversas práticas, como: **os jogos e as brincadeiras, as ginásticas, as danças, as lutas e os esportes** e no contexto da Educação Física Escolar estas práticas corporais se apresentam como **conteúdos** que irão organizar a disciplina Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A organização pedagógica da Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: algumas sugestões...

Conforme as Diretrizes Curriculares de Educação Física para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (SEED, 2008), os conteúdos estruturantes para a Educação Básica são: esporte, jogos e brincadeiras, ginástica, lutas e dança e estes devem ser abordados em complexidade crescente e não de forma etapista, ou seja, não contemplar uma visão de ensino/aprendizagem em que o aluno aprende parte do conteúdo em cada nível de ensino. Estes conteúdos, também configuram a Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e devem ser abordados em complexidade crescente levando em conta os objetivos propostos para cada turma do nível de ensino que estamos abordando, em consonância com as características e necessidades de cada idade.

Destacamos que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não serão trabalhados os esportes e as lutas, propriamente ditos, somente elementos que configuram estas práticas, como por exemplos, os nomes dos esportes, os materiais (bolas, vestimentas, equipamentos), espaços físicos (quadras, salas, tatames), as possibilidades de movimentação etc. Estes elementos poderão ser abordados em jogos e/ou brincadeiras adequadas ao desenvolvimento do conteúdo, como por exemplo: alguns elementos dos esportes poderão ser tratados por meio de jogos pré-desportivos⁸ adequados às características de cada idade da infância e alguns elementos das lutas por meio de jogos de oposição⁹. Em síntese elementos dos esportes e das lutas serão abordados nos conteúdos jogos e brincadeiras para que as crianças conheçam, se apropriem e ressignifiquem, de uma maneira recreativa, os elementos que configuram estas práticas.

Apoiado nas considerações apresentadas, o professor iniciará a sua ação pedagógica organizando os objetivos a serem desenvolvidos em cada eixo de ensino proposto e os conteúdos a serem abordados, com base no contexto sociocultural em que a escola se encontra.

O quadro 1 mostrará algumas sugestões de objetivos a serem tratados nos eixos de ensino propostos, mas vale ressaltar que estes são apenas sugestões para a visualização de um exemplo, pois os mesmos deverão ser construídos em consonância com a proposta pedagógica da escola. Ressaltamos também que a apresentação gráfica dos exemplos em forma de quadro foi uma opção didática. No planejamento e na prática docente da Educação Física Infantil, estes eixos devem se integrarem e se articularem.

8 Jogos que oportunizam a vivência com elementos que configuram os esportes, (como por exemplo: regras, movimentação, materiais e/ou equipamentos etc.), por meio de experiências adaptadas e ressignificadas conforme a idade e as condições dos participantes; o espaço físico disponível; os materiais e equipamentos; os objetivos a que se propõem e o contexto sócio-histórico e cultural em que estas se inserem. Exemplos: futvôlei, caçador/queimada etc.

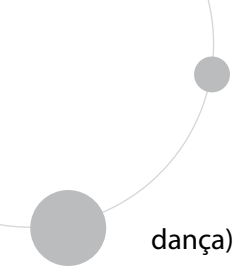
9 Jogos e brincadeiras que favorecem a prática de movimentos com elementos de diferentes lutas e se configuram pela criação de estratégias de desequilíbrio, conquista e/ou exclusão de determinados espaços e/ou de materiais. Exemplos: briga de galo, cabo de guerra etc.

Quadro 1: Sugestões de objetivos a serem tratados nos eixos de ensino da Educação Física Infantil (GARANHANI, 2004)

Eixo de trabalho	Objetivos	Conteúdos
Ampliação do conhecimento das práticas corporais infantis	Conhecimento e/ou reconhecimento, apropriação e apreciação, construção e (re) organização das diversas práticas corporais presentes no meio sociocultural para a sistematização e ampliação do seu conhecimento em relação às possibilidades e maneiras de se movimentar.	Selecionar os jogos e as brincadeiras, as ginásticas, as danças, elementos dos esportes e das lutas a serem tratados como conteúdos para a sistematização e ampliação do conhecimento das crianças sobre as práticas da Educação Física, por meio da socialização e desenvolvimento de sua autonomia e identidade corporal.
Autonomia e Identidade Corporal	Exploração e conhecimento das possibilidades de movimento do próprio corpo e suas limitações. Adaptação corporal progressivamente autônoma para a satisfação das necessidades básicas e às situações cotidianas. Observação das diferenças e semelhanças de sua movimentação corporal em relação aos outros. Disponibilidade e coordenação corporal na execução de diversas formas de movimentos que envolvam deslocamentos.	
Socialização	Confiança nas possibilidades de movimentação corporal. Esforço para vencer as situações de desafios. Aceitação das diferenças corporais. Colaboração e iniciativa com o grupo. Expressão e interpretação de sensações, sentimentos e intenções. Diferenciação de posturas e atitudes corporais.	

Os objetivos e as atividades dos conteúdos de cada eixo de ensino deverão ser definidos conforme a idade de cada turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, é importante lembrar que um eixo de trabalho não exclui o outro durante a prática pedagógica, eles se complementam. Por exemplo: o professor irá trabalhar como conteúdo o **conhecimento** de uma determinada dança¹⁰ folclórica. Ao ensinar para as crianças os movimentos desta prática estará desenvolvendo **autonomia corporal** (através da aprendizagem e domínio da movimentação que caracteriza esta

10 Lembramos que, neste contexto de orientações, a Dança é entendida como práticas de expressão corporal que manifestam culturas de povos, comunidades e/ou gerações, como exemplo: as danças folclóricas (fandango, maracatu, xote etc.); as danças eruditas (clássicas, modernas, contemporâneas, jazz etc.); as danças urbanas (funk, rap, break etc.), entre outras.



dança), como também o conhecimento da **identidade corporal** de sujeitos de um determinado contexto sociocultural que pratica esta dança (por meio de indagações e reflexões como, por exemplo: onde surgiu esta dança? por que eles se movimentam desta forma para dançar?). Esta ação pedagógica é realizada por meio da aprendizagem, domínio e ressignificação da movimentação de seus corpos infantis, conseqüentemente, conhecimento e construções de expressões corporais.

As suas movimentações expressivas configuram-se linguagem e permite que elas se comuniquem entre pares, sendo um processo de **socialização**. Por exemplo: a criança terá condições de diferenciar a movimentação corporal do fandango ao ser comparada com a movimentação do samba e compreender o porquê destas diferenças. Poderá dominar alguns movimentos para a identificação e prática desta dança, como também, condições de se integrar e/ou interagir com pessoas ou grupo que a pratica.

Neste cenário, as práticas avaliativas constituem-se um suporte pedagógico da ação docente, pois é por meio delas que é possível acompanhar **o quê** foi aprendido pela criança, **como foi** aprendido e, conseqüentemente, mobiliza reflexões sobre os procedimentos metodológicos utilizados (SANTOS, 2005). Portanto, o processo de avaliação constitui-se um dos elementos de organização do processo da prática docente.

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Física para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (SEED, 2008), as transformações ocorridas no campo das teorizações em Educação e Educação Física, principalmente a partir dos anos 1980 e 1990, fez com que a função da avaliação na Educação Física Escolar ganhasse novos contornos, ou seja, de uma avaliação que priorizava os aspectos quantitativos de mensuração do rendimento do aluno, em gestos técnicos, destrezas motoras e qualidades físicas, visando principalmente à seleção e à classificação dos alunos, para estudos que conduzem os professores a buscar novas formas de compreensão dos significados da avaliação no contexto escolar.

Assim, a Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deverá buscar práticas avaliativas descritivas que permitem a análise e interpretação do processo de ensino/aprendizagem da criança. Estas práticas poderão utilizar como instrumentos registros escritos e registros de imagens (fotos e vídeos).

O professor poderá fazer anotações frequentes sobre os limites e avanços de cada criança; das relações criança-criança, criança-professor, criança-conteúdo e, também, das aproximações e distanciamentos de cada criança com as atividades propostas (SILVA, 2005). Devido à especificidade de que o professor de Educação Física é um profissional responsável por muitas (turmas) crianças na escola, é necessário que este crie estratégias docentes para realizar os registros do processo de avaliação, as quais poderão ser: registro diário ou semanal sobre o processo de aprendizagem de cada turma, registro sobre o desenvolvimento dos alunos que conseguiram ou não executar, participar e compreender as atividades propostas para a avaliação, registro diário de alunos que apresentam dificuldades na execução, compreensão e participação nas atividades etc. Mas, é importante ressaltar que estes registros deverão ser norteados pelos objetivos definidos, na proposta pedagógica, para a Educação Física nesta fase de escolarização.

O professor poderá também mobilizar a participação da criança no processo de avaliação, ao ouvi-la na seleção e definição de aspectos a serem avaliados e estratégias de como avaliá-los. A autoavaliação (a avaliação do seu desempenho) e avaliação em pares (um avaliando o outro) são também sugestões de participação direta da criança neste processo e instrumentos que poderão complementar as estratégias avaliativas do professor.

Considerações Finais

Diante do exposto, destacamos que este não é o momento para finalizar as reflexões e proposições apresentadas, sobre a Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mas o momento de dar início a um processo de interlocução entre os profissionais responsáveis pela educação escolar da criança para aprofundar e, se necessário, (re)orientar estas reflexões e proposições por meio de ações que mobilizem um processo de (re)construção de uma concepção de educação escolar que valorize a movimentação do corpo infantil e, conseqüentemente, a disciplina Educação Física neste nível de escolarização.

Assim, tendo como premissa que os movimentos corporais se agrupam em diversas práticas e estas práticas se traduzem, em nossa sociedade, em linguagens, ressaltamos que a escola tem como objetivo proporcionar à criança o conhecimento, a sistematização, a reflexão e a resignificação das práticas de movimentação do seu corpo, por meio de conteúdos da disciplina **Educação Física**. Para isto, é necessário apostar em propostas de ensino e também em práticas docentes que atendam esta perspectiva educacional.

Referências

ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo. **Perspectiva pedagógica da Educação Física para a Educação Infantil**: provocações. In: GRUNENVALDT, José Tarcísio et al (Orgs). Educação Física, esporte e sociedade: temas emergentes. São Cristóvão: DEF/UFS, 2007.

AYOUB, Eliana. Narrando Experiências com a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 6, n. 3, p. 143-158, maio 2005.

BERTO, Rosianny Campos; FERREIRA NETO, Amarílio; SCHNEIDER, Omar. Infância, Educação e Educação Física: escolarização e educação dos sentidos. In: ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo e SCHNEIDER, Omar. **Educação Física para a Educação Infantil**: conhecimento e especificidade. São Cristóvão: UFS, 2008.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

CERISARA, Beatriz. **Rousseau**. A educação na infância. São Paulo: Scipione, 1990.

CHAMBOREDON, Jean-Claude ; PRÉVOT, Jean. O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 59, p.32-56, nov. 1986.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FREITAS, Amanda Fonseca Soares. Corpo e conhecimento na Educação Infantil. In: ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo. **Educação Física para a Educação Infantil: conhecimento e especificidade**. São Cristóvão: UFS, 2008.

GARANHANI, Marynelma Camargo ; MORO, Vera Luiza. A escolarização do corpo infantil: uma compreensão histórica do discurso pedagógico a partir do século XVII. **Educar em Revista**, Curitiba, n.16, p.109-119, 2000.

_____. A Educação Física na escolarização da pequena infância. **Pensar a Prática: Educação Física e Infância**. Revista da Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física – Universidade Federal de Goiás. Goiás: UFG, vol. 5 p. 106-122, jul./jun. 2001-2002.

_____. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança**. São Paulo: 2004. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança**. In: XII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Curitiba: PUCPR, 2006. p.246-261.

_____. A Educação Física na Educação Infantil: uma proposta em construção. In: ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo. **Educação Física para a Educação Infantil: conhecimento e especificidade**. São Cristóvão: UFS, 2008.

GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA. **Diretrizes curriculares para a Educação Física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis**. Florianópolis: NEPEF/UFSC-SME, 1996.

LEONTIEV, Aléxis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Le Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

NAVARRO, Rodrigo Tramutolo. **Os caminhos da Educação Física no Paraná: do Currículo Básico às Diretrizes Curriculares**. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2007. 179f.

NEGRÃO, Ronaldo Ferreira. **Origem temporal da expressão “educação física” e sua trajetória histórica – uma contribuição**. São Paulo: Plêiade, 2008.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física na Educação Infantil: algumas considerações para a elaboração de um currículo coerente com a escola democrática. In: ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo. **Educação Física para a Educação Infantil: conhecimento e especificidade**. São Cristóvão, UFS, 2008.

SAYÃO, Deborah Thomé. A disciplinarização do corpo na infância: educação física, psicomotricidade e o trabalho pedagógico. In: SAYÃO, D.T., MOTA, M. R. MIRANDA, O. **Educação Infantil em debate: idéias, invenções e achados**. Rio Grande do Sul: FURG, 1999.

SANTOS, Wagner dos. **Currículo e Avaliação na Educação Física: do mergulho à intervenção**. Vitória: Proteoria, 2005.

SARMENTO, Manuel J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel J. e CERISARA, Ana Beatriz (orgs). **Crianças e Miúdos**. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Lisboa: Edições ASA, 2004.

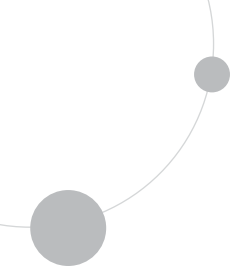
_____. Culturas Infantis e direitos das crianças. **Revista Criança do professor de educação infantil**, Brasília, n. 45, p. 5-8, dezembro 2007.

SEED. **Diretrizes Curriculares da Educação Física para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio**. Curitiba, 2008 (mimeo).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Infância**: sol do mundo. A primeira Conferência Nacional de Educação e a construção da infância brasileira. Curitiba, 1927. Tese (Doutorado em História), Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1997.

SILVA, Eduardo Jorge Souza da. A Educação Física como componente curricular na Educação Infantil: elementos para uma proposta de ensino. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 6, n. 3, p. 127-142, maio 2005.

SOARES, Carmem Lúcia. Notas sobre a educação no corpo. **Educar em Revista**. Curitiba, n.16, p.43-60, 2000.



Introdução

Para compreender a posição pedagógica que o Ensino Religioso ocupa na atualidade é imprescindível que se tenha conhecimento de sua evolução histórica, identificando as diferentes etapas pelas quais passou, relacionando-as aos diferentes momentos históricos e ideologias que inspiraram determinadas concepções para esta disciplina.

No amparo da Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/96, com nova redação no artigo 33, Lei nº 9475/97, a diversidade religiosa passa a ser enfatizada, e todo o tipo de tentativa de desqualificação de tradições religiosas ou de propaganda religiosa se torna impraticável no espaço escolar. Pois, a Lei claramente proíbe qualquer forma de proselitismo². Como consequência, o Ensino Religioso adquire um enfoque de respeito para com as manifestações religiosas presentes no Brasil e no mundo. Neste particular, convém lembrar que o enfoque dado ao Ensino Religioso, a partir da legislação específica, que garante a abordagem do conhecimento sobre a diversidade religiosa e cultural, sem exclusões ou privilégios, está em perfeita sintonia com as Leis nº 11.639/03 e 11.645/08, que contempla a inserção de conteúdos sobre a História, Cultura Afro-Brasileira e Indígena como integrante do currículo das redes públicas e particulares de ensino.

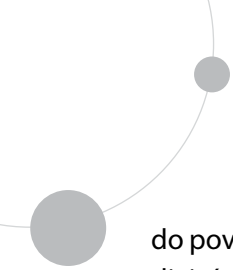
A concepção atual do Ensino Religioso objetiva a democratização dos saberes originados no universo simbólico religioso. Isto implica em alargar a visão e inserir atividades e conteúdos que contemplem as diferentes matrizes religiosas, a saber: nativas (indígenas – aborígenes australianos), africanas, ocidentais, orientais e a negação da religião (ateísmo e agnosticismo).

As vozes silenciadas se fizeram ouvir em tentativas diversas para encontrar espaço nos currículos escolares de Ensino Religioso, que a princípio retratavam o poder hegemônico da Igreja Católica Apostólica Romana. Como fruto desta tentativa de alargar os espaços, antes estreitados por uma confessionalidade dominante, surgiram vários movimentos, reflexões e embates que resultaram no Ensino Religioso com enfoque na diversidade cultural, de forma que nenhuma cultura predomine sobre as outras.

Deste modo, o modelo inter-religioso, lança o olhar para a diversidade cultural formadora

1 Emerli Schlögl possui graduação em Educação Artística – Licenciatura Plena em Música pela Faculdade de Educação Musical do Paraná (1984), Bacharelado em Canto Lírico pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (1995), graduação em Psicologia pela Universidade Tuiuti do Paraná (2000), Especialização em Psicoterapias de Base Corporal, Especialização em Performance do Canto e Especialização em Pedagogia para o Ensino Religioso. Possui Mestrado em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2005), doutoranda em Geografia com especificidade da pesquisa em Geografia da Religião pela Universidade Federal do Paraná. Atua na equipe pedagógica da ASSINTEC (Associação Inter-Religiosa de Educação), vinculada diretamente à Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

2 Atitudes que visam converter uma ou várias pessoas a uma determinada religião (proselitismo religioso). Propaganda religiosa, ou o comportamento de enaltecer uma religião e criticar outra.



do povo brasileiro e firmam-se em todo o território nacional tendo em vista transcender os muros divisórios geradores da intolerância religiosa, bem como superar atitudes alicerçadas na falta de conhecimento e, portanto, preconceituosas.

O Ensino Religioso enraiza-se no estudo e compreensão da dinâmica que o universo simbólico cultural religioso estabelece no âmbito das relações, sejam estas intra ou interpessoais, ou até mesmo inter-espécies. As tradições religiosas sustentam-se através de um mundo simbólico portador de significados complexos. São palavras, gestos, mitos, estrutura arquitetônica, objetos de culto, e muitas outras formas de expressão de seus conteúdos religiosos, formadores de toda a paisagem religiosa.

Cabe ao professor tratar pedagogicamente os conteúdos do Ensino Religioso levando em consideração a concepção da infância, o desenvolvimento de conteúdo conforme objetivos para cada etapa, a metodologia adequada e o conhecimento historicamente produzido e acumulado acerca das diferentes manifestações do sagrado, objeto desta disciplina.

Histórico

Durante a monarquia, a Igreja Católica Apostólica Romana era a religião oficial, e em todas as escolas do Brasil as aulas de religião eram ministradas nas chamadas catequese. Neste período, a imposição de uma única modalidade de crença estava alicerçada nos projetos econômicos e políticos vigentes. Pautados na soberania da fé Católica Apostólica Romana realizavam evangelizações e conversões, sem levar em consideração a identidade religiosa e cultural dos povos negros e índios, por exemplo.

A Bula Romanus Pontifex de Nicolau V, assinada a 8 de janeiro de 1455, dava poderes aos navegantes portugueses para que estes escravizassem os “infiéis” de outros países. Deste modo, a fim de promover a “dilatação da fé do império”, utilizaram-se meios violentos de opressão e subordinação de outras culturas, este fato deixou marcas profundas em nossa história.

Vemos aqui dois sentidos entrelaçados, a desqualificação da fé dos povos escravizados permitia a dominação destes pelo enfraquecimento de suas raízes culturais e religiosas, com este manejo o outro sentido cumpria-se, ou seja, a opressão exercida sobre estes e também a evangelização das mulheres, crianças e homens escravizados, camuflava-se com uma certa aura de “benevolência”.

Ao longo dos primeiros séculos, o Brasil foi caracterizado como possuidor de uma sociedade unireligiosa, tendo o catolicismo como religião oficial. Desta forma o “ser” católico não era uma opção pessoal, mas uma exigência da situação histórica, daí se percebe a polêmica na qual o Ensino Religioso se envolveu (JUNQUEIRA, 2002, p.10).

A primeira Constituição do Brasil, de 1824, tratou em seu art. 5º de definir a Religião Católica Apostólica Romana como a religião oficial do Império. Todas as outras religiões seriam então permitidas apenas suas práticas de culto doméstico. A prática poderia acontecer no interior das

casas, que não deveriam ostentar a aparência de templos, o que significava que estas deveriam permanecer no espaço particular, ocultas aos olhos da comunidade.

O Brasil tornar-se-ia uma República em 1889. Na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 26 de fevereiro de 1891 nos itens específicos da Declaração dos Direitos está como parágrafo 5º do art. 72 que os “cemitérios terão caráter secular e serão administrados pela autoridade municipal, ficando livre a todos os cultos religiosos a prática dos respectivos ritos em relação aos seus crentes, desde que não ofendam a moral pública e as leis”, legitimando o culto de todas as religiões também nesse espaço público.

No parágrafo 6º define-se leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos, e no parágrafo sétimo “Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União ou dos Estados”³.

A Constituição Federal de 1988 manteve um dispositivo que se faz presente desde a carta de 1934. Em seu artigo 210, parágrafo 1º, está estipulado que o Ensino Religioso será de matrícula facultativa. Direito este que vigora até os dias de hoje. Entendia-se que esta era uma forma de preservar a liberdade daqueles que não eram católicos para que pudessem dirigir-se a outras atividades durante as aulas de Ensino Religioso.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional foi a Lei nº 4024/61 que apontava para um Ensino Religioso com enfoque centrado em aula de religião, portanto as aulas se norteavam em aspectos da religião católica apostólica romana.

A LDB nº 5692/71 mudou este enfoque e salientou que o Ensino Religioso centrar-se-ia na religiosidade – aula de valores humanos ou ética; neste período o Ensino Religioso pautava-se no ecumenismo e tratava dos valores cristãos.

O Ensino Religioso Escolar no Brasil, que começou com ênfase completa no catolicismo romano, passou por diferentes fases. De um ensino confessional, tornou-se um ensino inter-confessional, esta inter-confessionalidade tinha bases no cristianismo e buscava solidificar uma experiência ecumênica ao abraçar as diferentes confissões cristãs.

Na década de 1990, no Paraná, o Ensino Religioso passou a fundamentar-se em valores humanos, desenvolvendo conteúdos de reflexão ética e vivencial, centrava-se nos valores fundamentais à vida. Esta proposta torna-se oficial em todo o Estado do Paraná com o lançamento do Currículo Básico para o Ensino Religioso, em 1992. Este currículo resultava da parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e a ASSINTEC (Associação Inter-Religiosa de Educação).

Atualmente a organização do Ensino Religioso Escolar segue os ditames da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394/96, artigo 33, com redação alterada, pela Lei n.º 9475/97.

Art. 33 – O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o

3 Este texto pode ser encontrado no seguinte endereço eletrônico: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm

respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

A Lei estabelece a obrigatoriedade da oferta do Ensino Religioso de qualidade e laico em todas as escolas públicas, porém a frequência do aluno é facultativa. Isto significa que se a família de um aluno entender que este não deve frequentar as aulas pode dirigir-se à escola e solicitar a liberação do mesmo, pois como já vimos, o Ensino Religioso é de oferta obrigatória e matrícula facultativa. Cabe à escola organizar-se a fim de atender os alunos que, por força de opção familiar, não frequentarem as aulas de Ensino Religioso.

A Lei também estabelece que esta disciplina deve pautar-se na diversidade cultural religiosa do Brasil e não privilegiar esta ou aquela religião. Nenhuma religião é apresentada como superior às outras, pois ao dar prioridade a uma religião em detrimento de outras o professor estaria sendo proselitista, incorrendo em grave erro conforme argumento legal.

O Ensino Religioso é uma disciplina que recebe tratamento didático adequado e que necessariamente é ministrada por professores do sistema de ensino, e não por voluntários.

Fundamentação Teórico Metodológica

As Diretrizes Curriculares Estaduais de Ensino Religioso para os Anos Finais do Ensino Fundamental têm como objeto de estudo do Ensino Religioso as diferentes manifestações do sagrado, o que implica em desenvolver conteúdos a partir deste objeto vinculando-os às experiências que foram historicamente construídas no âmbito das diferentes culturas e tradições, para tanto está organizada nos seguintes conteúdos estruturantes: Paisagem Religiosa, Universo Simbólico Religioso e Texto Sagrado.

Neste sentido, o sagrado integra o sentimento e a racionalidade, culminando em uma dimensão de totalidade.

Os conteúdos Paisagem Religiosa, Universo Simbólico Religioso e Texto Sagrado poderão organizar também o trabalho com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A Paisagem Religiosa abrange aspectos da geografia cultural, sustenta a espacialidade da religião, como também é a soma de todas as parcelas que compõem o fenômeno religioso a partir de um dado ponto de observação. A paisagem religiosa é aquilo que se mostra aos sentidos e que se torna visível a partir da interpretação e da organização humana. A paisagem religiosa revela territorialmente como as tradições religiosas se comunicam com a instância do sagrado. Também define como estas se tradicionalizam, e divulgam suas verdades de fé às outras gerações. A Geografia da Religião (Geografia Cultural) aborda o espaço religioso tendo o foco voltado para as relações objetivas e subjetivas entre os sujeitos e destes com a instância do sagrado, relações estas mediadas pelas formas simbólicas.

Conforme Gil Filho (2007) apud Teihard de Chardin, este concebeu além da litosfera, hidrosfera, atmosfera e biosfera, a noosfera, ou seja, a esfera do pensamento. Por ela o imaterial se inscreve no material, na paisagem. Deste modo a Geografia da Religião se torna possível. Um exemplo:

os povos do deserto vinculam sentimentos religiosos voltados para o céu, enquanto que os povos de floresta vinculam sentimentos religiosos voltados para a natureza que os cerca. Deste modo a geografia determina e condiciona aspectos que se expressam nos mitos, ritos e símbolos destas culturas, conforme influência geográfica.

Abrangendo toda a linguagem do sagrado, o universo simbólico forma a base de sua comunicação e constitui o veículo que aproxima o mundo vivido quotidianamente do mundo sagrado, território do inefável⁴. As religiões, por meio de seus símbolos, impelem seus seguidores à ação e à experiência, conforme o sentido particular de cada linguagem religiosa.

Os símbolos são linguagens que expressam sentidos, comunicam e exercem papel relevante para a vida imaginativa e para a constituição das diferentes religiões no mundo. Neste contexto, o símbolo é definido como qualquer coisa que veicule uma concepção; pode ser uma palavra, um som, um gesto, um ritual, um sonho, uma obra de arte, uma notação matemática, cores, textos (...). (DCE Ensino Religioso, 2008, p. 30).

Muitas vezes, os comportamentos religiosos têm como fonte inspiradora alguma personalidade religiosa, neste caso estas pessoas tornam-se símbolos. Podemos, por exemplo, encontrar em inúmeras religiões o fenômeno da imitação de atitudes de seu líder religioso.


O texto sagrado também expresso em linguagem simbólica determinará os mitos e configurará os ritos para cada cultura religiosa e tradição místico-filosófica. O texto sagrado referencia os comportamentos que os adeptos devem praticar a fim de assegurar o fortalecimento da identidade religiosa grupal.

Os Textos Sagrados nos impelem diretamente à rede de signos que decorrem em linguagem. A linguagem textual, seja ela oral, escrita, musical, pictórica, entre outras, determina um campo de possibilidades interpretativas. “Os evangelhos evidenciam o caráter didático da parábola, que tende a criar um simbolismo para explicar princípios religiosos” (AUGRAS, 1980, p.15).

Conforme Boff (1976) o discurso teológico apresenta diversas possibilidades e características. O discurso pode ser: evocativo, no qual a evocação tem primazia sobre a objetividade; autoimplicativo no qual a história descrita não se restringe apenas a uma descrição dos feitos, mas diz respeito ao sentido último da vida, envolvendo sempre a pessoa; o discurso performativo no qual as promessas e exigências de ação configuram o destino eterno dos homens, e por fim, o discurso escatológico que é “plenitude daquilo que se manifesta agora, mas que será revelado totalmente apenas no termo da história” (BOFF, 1976, p. 330).

Neste complexo universo dos discursos veiculados nos textos sagrados as determinações de princípios, de rituais e modos de pensar e de agir de uma comunidade religiosa são definidos. Por exemplo: Conforme o discurso escatológico (a doutrina das últimas coisas) o ritual funerário se desenvolve. Um grupo de budistas tibetanos ritualizará a morte levando o cadáver para o alto das montanhas e entregando-o aos abutres, na crença de que deste modo, por meio do chamado “enterro celestial” o corpo cumpre a função de nutrir outros seres vivos, continuando assim a beneficiar a vida, mesmo após a morte. O texto sagrado budista ensina as pessoas a desejarem

4 do Lat. *Ineffabile* adj. gén., que se não pode exprimir pela palavra; indizível; inebriante; encantador; delicioso.



e contribuírem para a felicidade de todos os seres vivos e assim o rito realiza o comunicado do texto.

Ao Ensino Religioso Escolar, nos anos iniciais, como já foi explanado anteriormente, cabe tratar pedagogicamente o conhecimento acerca das diferentes manifestações do sagrado no coletivo, tendo como conteúdos a Paisagem Religiosa, o Universo Simbólico Religioso e os Textos Sagrados organizadores dos conteúdos de ensino que serão desenvolvidos em cada etapa do processo de ensino/aprendizagem.

O Ensino Religioso objetiva socializar e construir conhecimentos acerca das diferentes manifestações do sagrado, a fim de estabelecer elementos que permitam ao aluno compreender as diferentes culturas, modos de vida e diversas formas de viver o contexto religioso. Cada ano escolar possui objetivos bem definidos, que determina a seleção de conteúdos.

Com isto as religiões que foram historicamente excluídas do Ensino Religioso de modelo cristão-católico, são agora resgatadas e tratadas pedagogicamente de maneira a receberem o mesmo tratamento didático, evitando-se, assim, qualquer forma de proselitismo. Nesse sentido, é preciso que o professor considere que os conteúdos a serem desenvolvidos nesta área do conhecimento incluem de modo equitativo tradições de matrizes africanas, nativas, ocidentais e orientais.

Para elaborar um plano de trabalho docente o professor deve, inicialmente, verificar quais são as possibilidades de aprendizagem reais de seus alunos nesta fase do desenvolvimento para então realizar a seleção de conteúdos.

A seguir apresentam-se alguns exemplos de conteúdos básicos:

Identidade religiosa, objetiva o reconhecimento de pertença ou não a uma comunidade religiosa. Este conteúdo aborda a função da religião na vida das pessoas e a importância desta na constituição das diferentes culturas. O professor pode trabalhar inicialmente a identidade religiosa de cada aluno visando o entendimento de que a sociedade brasileira é constituída por múltiplas identidades religiosas. Exemplo: Organizar a construção coletiva de uma árvore em papel grande, na qual os galhos receberão o nome de cada aluno da classe e nas folhas eles escreverão o nome das religiões e que membros de sua família a professam, incluindo aqui tios, tias, avós, etc. Uma vez que a árvore esteja pronta o professor poderá estimular os alunos a realizarem reflexões diversas.

Diversidade religiosa, visa o reconhecimento da existência de diferentes crenças. A própria sala de aula mostrará esta diversidade. Contudo é importante esclarecer que as pessoas podem optar pelo não pertencimento a uma instituição religiosa, e pela não crença em propostas religiosas. Pessoas que possuem religião e que não possuem crenças religiosas formam o panorama da diversidade que fundamenta a sociedade pluralista da qual fazemos parte. Não cabe ao professor defender este ou aquele grupo, mas sim conduzir seus alunos a compreenderem o fenômeno da multiplicidade religiosa a fim de que possam exercer a vida cidadã respeitando a dignidade e liberdade de todos. Uma possibilidade de atividade para este conteúdo é ouvir música étnica, após estudar sobre elementos da cultura da qual a música deriva. Enquanto os alunos ouvem a música ilustram suas sensações e sentimentos por meio de tinta e papel. O professor deve cuidar para

trabalhar ao menos com quatro etnias, por exemplo: indígena, africana, chinesa e brasileira. Após o estudo das características destes povos e de escutar sua música o professor pode apresentar elementos das religiões vividas por estes agrupamentos humanos.

Arte e espiritualidade, visa a compreensão das diferentes representações do sagrado na perspectiva das linguagens artísticas. Para desenvolver este conteúdo o professor estabelece a interdisciplinaridade com as diversas linguagens artísticas, como exemplo podemos citar o trabalho de interpretação da arquitetura religiosa a fim de compreender as ideias religiosas que a construção arquitetônica do templo, da casa de reza, da mesquita, sugere. O professor pode apresentar imagens de construções religiosas e então realizar a leitura do significado das formas e conceitos que esta pretende transmitir. Nas construções da Igreja Messiânica Mundial do Brasil, por exemplo, se apresenta a intenção de transmitir ao ser humano a experiência do Bem, Belo e Verdade, para isto a valorização da natureza se torna fundamental. É importante ressaltar que cada tradição religiosa na construção de seu espaço sagrado aponta para elementos importantes de sua cosmovisão⁵.

Família e religião, objetiva identificar o papel que a religião exerce ou não nas estruturas familiares. O professor poderá desenvolver o conceito de tradição a partir de uma análise abrangente da tradição, que passa pela culinária, formas de comportamento, brincadeiras, cantos, histórias, chegar à tradição religiosa, enfocando que a religião é, muitas vezes, transmitida de geração a geração. Isto faz com que algumas pessoas sigam as religiões de seus antepassados e outras façam o corte desta tradição rompendo com a história de família e optando por outra crença religiosa. Como sugestão de trabalho pedagógico o professor poderá orientar uma pesquisa sobre o casamento nas diferentes culturas, enfocando a possibilidade de casamentos de pessoas de mesma crença religiosa, casamentos escolhidos pela família, casamentos com mais pessoas (maridos e/ou esposas), casamentos por opção dos noivos, etc. A partir desta pesquisa os alunos poderão estabelecer relações entre as normas religiosas e as normas familiares, compreendendo que a cultura estabelece a estreita inter-relação entre religião e família, e que a tradição sustenta e apoia esta relação salvaguardando-a do próprio correr do tempo.

Culturas religiosas e as prescrições éticas, visam identificar as proposições éticas originadas dos textos sagrados e sua influência na vida das pessoas. Para este conteúdo o professor pode servir-se de textos sagrados que apontam para os comportamentos que os seguidores de dada religião devem praticar. A seguir serão apontados alguns exemplos:

- “Um amigo é um grande tesouro e deve ser estimado como um irmão. Deve-se fazer de homens bons amigos íntimos, irmãos.” – Budismo
- “Todos os homens são irmãos. Se alguém tem alguma coisa contra seu irmão, deve fazer as pazes com ele antes de cumprir qualquer dever religioso. Como alguém trata um irmão, assim trata a Deus. É um mal odiar o irmão. O amor fraterno deve governar o mundo.” – Cristianismo;

5 Do alemão *Weltanschauung*: forma particular de ordenar o mundo. Percepção de mundo, ou visão de mundo.

- “Na floresta quando as ramas discutem, as raízes se beijam” – Tradição oral africana;
- “Só depois que a última árvore for derrubada, o último peixe for morto e o último rio envenenado vocês vão perceber que dinheiro não se come” – Tradição Indígena.

Simbologia religiosa, visa a interpretação dos múltiplos sentidos das representações. As religiões se organizam por meio de seus símbolos, sejam eles objetos, cheiros, sabores, sons (incluindo aqui a palavra), sensações táteis, etc. Como exemplo de atividade para desenvolver este conteúdo o professor pode escolher símbolos que identificam as diferentes tradições religiosas, como a cruz para o Cristianismo, a yin e yang para o Taoísmo, hilal (símbolo formado pelas figuras lua crescente e estrela) para o Islamismo, a roda da lei para o Budismo, um animal de poder para as Tradições Xamânicas, a imagem de um orixá para o Candomblé, etc. O professor apresenta estas imagens e os alunos confeccionam pequenos cartões com elas, é importante que os cartões sejam todos da mesma dimensão. Após concluída esta etapa os alunos se organizam em duplas, reúnem os seus cartões e podem brincar de jogo da memória. Esta é uma forma lúdica de estudo da simbologia religiosa.

Textos sagrados, objetiva reconhecer quais são os textos sagrados de diferentes religiões do mundo e as funções destes. Cabe aqui a compreensão da construção histórica dos textos sagrados e do entendimento de que o texto é um comunicado que pode ser expresso em diferentes linguagens, entre elas a linguagem escrita e a linguagem oral. Como exemplo para o trabalho pedagógico com este conteúdo sugerimos que o professor trabalhe com os seus alunos a pesquisa a fim de que estes descubram quais são os textos sagrados de religiões como Budismo, Cristianismo, Confucionismo, Hinduísmo, etc. Lembrando que as comunidades de origem Africana e Indígena possuem um complexo sistema de conhecimentos religiosos veiculados pelo texto oral.

Rituais religiosos e não religiosos, objetivam compreender seus significados e a importância que possuem na vida das pessoas. Como ponto de partida o professor poderá passar para os alunos os dez primeiros minutos do filme BARAKA, que é um documentário filmado em 70 mm, apresentando cenas filmadas em 23 países. Após assistirem ao filme os alunos podem desenhar, modelar ou pintar cenas de rituais religiosos que eles já presenciaram. Também é possível refletir sobre a existência de rituais religiosos e não religiosos, como, por exemplo, o aniversário, o batismo, a formatura, a consagração a uma dada ordem religiosa, etc.

Em se tratando de rituais é importante salientar que eles configuram uma unidade rítmica importante na vida da comunidade religiosa, por estabelecer a marca de momentos importantes e por realizar a experiência corporificada do elemento divino atuando sobre a vida cotidiana. Os rituais tornam-se significativos, normativos e também potentes mobilizadores psíquicos, como é o caso dos rituais funerários em que a experiência ritualística favorece às pessoas a lida com sentimentos de desamparo e tristeza profunda, bem como lhes oferece a esperança da continuidade da vida após a morte.

Locais sagrados, que visam o reconhecimento espacial das hierofanias (manifestações do sagrado). Existem locais sagrados construídos pelo ser humano e locais sagrados encontrados na própria natureza, como por exemplo: uma mesquita e o rio Ganges (Índia). O professor pode desenvolver com seus alunos um trabalho de mapeamento dos lugares sagrados da comunidade

na qual se insere a escola. Os alunos podem realizar a observação de lugares sagrados quando fazem o percurso de saída de casa e ida para a escola. No caminho o aluno pode anotar o nome da rua e o nome do templo, igreja, cemitério. Enfim, anotará os indicadores dos lugares sagrados que puder ver em seu percurso. O aluno não precisará entrar nestes lugares, apenas observar de fora e anotar sua localização. Mais tarde, em sala de aula, todas as observações serão unificadas na construção de um mapa dos locais sagrados do bairro.

Concepções do sagrado feminino e do sagrado masculino, objetiva perceber a igualdade ou desigualdade entre homens e mulheres no desempenho de papéis no interior da comunidade religiosa, bem como a existência de deuses e/ou deusas no contexto religioso. Como sugestão de atividade para desenvolver este conteúdo sugerimos que os alunos assistam ao filme “Mulan” (Disney) e a partir desta história, o professor pode conduzir uma reflexão coletiva acerca do papel da mulher no mundo, dando ênfase à sua participação no universo religioso. Pode também trazer para compartilhar com os alunos algumas imagens e histórias de deusas consideradas importantes para certas tradições religiosas. Ex: Pacha Mama (povos andinos), Amaterasu (japoneses), Kali (hinduístas), Donzela do Graal (céltica), Gaya (gregos), etc.

Os mitos são narrativas simbólicas que procuram explicar a origem, o sentido e o fim das coisas, do mundo e dos homens. O mito é a forma mais antiga de conhecimento. Eles têm sua importância na construção das crenças religiosas e no entendimento que os homens expressam simbolicamente. Neste sentido, o mito surge para explicar a origem do mundo e dos seres, e no interior das religiões são tratados como um tipo especial de expressão da realidade, o que difere das lendas que, muitas vezes, podem ser narrativas fantásticas sem uma necessária vinculação com a realidade.

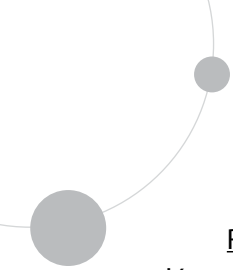
O professor pode trazer alguns mitos religiosos a fim de que os alunos possam ilustrá-los, formando assim um pequeno álbum ilustrado de mitos. Sugerimos que o professor apresente no mínimo quatro mitos, um indígena, um africano, um ocidental e outro de origem oriental. Muitos trabalhos podem ser desenvolvidos a partir do conhecimento da mitologia religiosa e da compreensão de sua importância na vida das pessoas.

O rito (sacralização do tempo), objetiva compreender como o rito ordena o tempo religioso e o tempo pessoal. Também facilita a compreensão da ideia de Deus/Deusa que cada tradição veicula. O rito estabelece uma ponte de contato entre o ser humano e o Transcendente/Imanente⁶, ele se expressa em linguagem corporal e simbólica.

Ritos são celebrações das tradições e manifestações religiosas que possibilitam um encontro interpessoal. Essas celebrações são formadas por um conjunto de rituais. Podem ser compreendidas como a recapitulação de um acontecimento sagrado anterior; servem à memória e à preservação da identidade de diferentes tradições e manifestações religiosas, e podem remeter a possibilidades futuras decorrentes de transformações contemporâneas. (DCE-SEED, 2008 – Ensino Religioso, 2008, p. 31).

Sugerimos que o professor trabalhe com um determinado conteúdo, por exemplo, rituais de nascimento (batizado, apresentação da criança, etc.) em diversas culturas religiosas.

6 Transcendente se refere àquilo que está além, e que chega vindo de fora, enquanto que imanente se refere àquilo que está no interior, que emana de dentro.



Reencarnação, ressurreição, ancestralidade e a negação da ideia de possibilidade de vida além morte, visa reconhecer as diferentes concepções religiosas no que se refere às crenças para a existência de alguma espécie de continuidade da vida após a morte, entre muitos outros conteúdos. Sugerimos como exemplo de atividade que poderá ser desenvolvida em sala de aula, assistir ao filme “Sonhos” de Akira Kurosawa, último quadro, intitulado “O Povoado do Moinho”. Trata-se de uma reflexão sobre a vida e a morte, no contexto do pensamento oriental. A partir deste quadro do filme, que não ultrapassa 10 minutos, o professor poderá desenvolver o conteúdo trabalhando com os conceitos de reencarnação, ressurreição, ancestralidade e a negação da possibilidade de vida além morte.

O trabalho pedagógico com esses conteúdos exige que o professor defina os objetivos que pretende atingir, os encaminhamentos metodológicos norteadores de sua atitude pedagógica e os critérios de avaliação. Importa organizar materiais e espaços a fim de que o conteúdo possa ser trabalhado no contexto da realidade do cotidiano da sala de aula.

Salientamos o processo de democratização do saber, em que a prática docente conduz os alunos para a apropriação do conhecimento sistematizado e historicamente acumulado pela humanidade no que diz respeito à diversidade de manifestações do sagrado. Na apropriação destes conteúdos, transformados em saberes o Ensino Religioso tem sua parcela de contribuição na intervenção social, pelo modo como as situações-problema atuam e mobilizam novos comportamentos sociais. “A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato”. (SAVIANI, 1987, p. 76). O autor ainda afirma que:

A prática social referida no ponto de partida e no ponto de chegada é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e ao alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica (...) (1987, p. 76).

Deste modo, em conformidade com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Religioso da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (2008), a disciplina de Ensino Religioso apresenta grandes desafios e orienta-se para desenvolver uma prática de ensino voltada para a superação do preconceito religioso e para o exercício do diálogo. Com este fim, o professor precisa adotar uma postura que o liberte dos antigos padrões de um Ensino Religioso catequético, precisa alicerçar sua práxis nas ciências da religião e focar as diferentes manifestações do sagrado como objeto de estudo da disciplina, evitando julgamentos de valor e inferências pessoais.

Ao analisar e tratar pedagogicamente as diferentes manifestações do sagrado, o professor trabalhará com a descrição das diversas culturas religiosas a partir de suas paisagens, universos simbólicos e textos sagrados, trazendo interpretações oriundas das próprias culturas geradoras das religiões em estudo. O que significa que o professor não interpretará livremente estas manifestações religiosas, mas sim as descreverá e transmitirá significados originais. Ex.: os símbolos religiosos devem ser decodificados com base no que esclarecem os representantes legítimos da cultura e tradição que os originou. Para Tyler (in TERRIN, 2004) cultura é “o conjunto complexo que inclui os conhecimentos, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os nossos hábitos adquiridos enquanto membros de uma sociedade” (p. 73).

É preciso considerar que a tradição religiosa emerge de uma cultura, é influenciada por ela e a influencia constantemente. Só se torna possível o estudo das manifestações do sagrado se houver uma abertura do professor para compreender universos completamente novos e distintos do seu próprio universo de significações pessoais.

Conforme Terrin (2004) há que se superar a dificuldade de “sair” da própria cultura ao entrar em contato com outras. Nesta tarefa é preciso colocar em suspenso o arcabouço de dados racionais e culturais do próprio professor, sua lógica de pensamento, pois tudo isto foi modelado no âmbito de uma dada cultura e ele precisa colocar entre parênteses suas próprias construções mentais (conceitos pessoais) para compreender um sistema lógico religioso diferente do seu.

Em se tratando da pluralidade cultura religiosa enfocada no Ensino Religioso podemos citar Andrade (2004) que afirma que a pluralidade religiosa existente no mundo deve ser considerada e que a experiência do pluralismo é um apelo à descoberta e afirmação da própria identidade.

A abordagem proposta pelo diálogo inter-religioso é uma forma de unir diversos pontos de vistas de uma mesma realidade. A diversidade em si é divina, pois acrescenta toda a cor para a vida. Há diversidade cultural, racial, linguística e religiosa. Cada uma dessas diversidades é completa em si e por si no seu contexto. Mas, quando confrontada com a Totalidade, encontra-se como um fragmento. Justamente esse confronto possibilita a experiência do diálogo e, no caso do fragmento religioso, estabelece o diálogo inter-religioso. Qualquer diálogo, seja religioso, cultural ou individual, necessita de um movimento. No nível individual, sair de si para o outro, no nível cultural sair de uma cultura para a outra. (ANDRADE, 2004, p. 166)

O método dialógico⁷ alicerça a possibilidade de comunicação, da composição que une divergências, concordâncias e discordâncias em uma possibilidade de interação e contato. O professor de Ensino Religioso, nesta perspectiva, adota uma postura observadora e descritiva ante as diferentes manifestações do sagrado. Favorece o diálogo em sala de aula, fundamentado na palavra do diferente. Aproxima-se da realidade sem contudo crer-se conhecedor de sua totalidade, reconhece que o diálogo favorece as aproximações e não determina saberes imutáveis. Porém, cabe lembrarmos que toda linguagem é limitada. Neste pormenor, nenhuma descrição é acabada e absoluta, pois nenhuma linguagem é totalmente fiel em sua interpretação da realidade. Neste aspecto, os conteúdos são tratados com todo o cuidado a fim de evitar qualquer tipo de abordagem preconceituosa, de defesas ou contestações de verdades religiosas ou até mesmo de “demonizações” da fé alheia.

O diálogo mostra ser uma prática responsável, de superação de relações assimétricas e questionadora dos discursos hegemônicos que impedem a comunicação entre as pessoas e culturas. O principal objetivo do diálogo é mudar e amadurecer por meio da percepção e compreensão da realidade diversa. “Entramos no diálogo para que possamos aprender, mudar e amadurecer e não para forçar a mudança no outro (...)” (ANDRADE, 2004, p. 169)

7 O método dialógico consiste em considerar as diferenças como possibilidades de observação e reflexão, incluindo, deste modo, novas perspectivas ao conhecimento.



Avaliação

A avaliação é concebida como parte integrante e indissociável de todos os momentos do processo ensino/aprendizagem, apresenta funções diversas, como diagnosticar e orientar a intervenção pedagógica. Também apresenta a função formativa e de acompanhamento do processo de construção do conhecimento, bem como facilita o mapeamento do processo por meio de demonstrativos de resultados. A avaliação em Ensino Religioso parte do princípio da inclusão é processual e permeia toda a prática do cotidiano da sala de aula.

No Ensino Religioso a avaliação não se ocupa em aprovar ou reprovar, ou em gerar nota, mas em verificar e conduzir o processo de aprendizagem. Para o professor a avaliação é um excelente instrumento que favorece a orientação pedagógica com base em critérios muito bem estabelecidos.

O alcance dos objetivos de cada etapa do processo ensino-aprendizagem é verificado por meio de instrumentos avaliativos elaborados a partir de critérios que darão ao próprio aluno e ao professor um mapeamento da aprendizagem. Os critérios estão intimamente vinculados aos objetivos, são os marcos, os pontos de chegada que darão início a novos pontos de partida. A avaliação não está centrada em resultados, mas fortalece-se como proposta orientada para o estudo dos processos, buscando a percepção global da informação e a aplicabilidade dos conhecimentos obtidos.

Também é importante considerar os campos de aprendizagem e, principalmente, ter clareza quanto à forma pela qual os conteúdos são elencados, o grau de importância que damos a eles e o poder que lhes conferimos ao escolher alguns em detrimento de outros, desde que contemple sempre a diversidade religiosa, de modo que a pluralidade do fenômeno religioso seja sempre respeitada. Compreendendo que a hegemonia dos conteúdos não é um dado absoluto, e sim relativo, cabe considerar que a avaliação acaba por legitimar certos tipos de atividades educativas e discriminar outras tantas.

Na teoria e prática avaliativa devemos considerar o não explícito do sistema, cuja influência é determinante. O não explícito, muitas vezes inconsciente, refere-se às ideologias que atuam nos sistemas escolares formando posições e determinando escolhas. É importante considerar, também que a avaliação deve prestar auxílio ao processo da aprendizagem humana, caso contrário ela se limita à medição de resultados, aprovação e reprovação e não cumpre a função principal de ser agente transformador e mediador da aprendizagem.

Neste quesito a avaliação em Ensino Religioso está inserida em um contexto amplo e significativo, ela é antes de tudo um instrumento que compõe a prática pedagógica e se fundamenta em critérios.

Segue um exemplo de organização em sala de aula para trabalhar com Ensino Religioso em uma turma de quarto ou quinto ano, desenvolvendo o conteúdo intitulado, “Rituais, onde o corpo se comunica com o divino” :

Objetivos: conceituar e identificar rituais importantes em diferentes matrizes religiosas e compreender a função dos rituais na vida religiosa dos povos.

Encaminhamentos metodológicos: Como atividade inicial o professor pode colocar para os alunos um trecho do documentário “Xingu” na parte em que este filme mostra um ritual religioso dos índios brasileiros. Depois de assistirem às cenas escolhidas, realizar um momento de diálogo coletivo no qual o conceito de símbolo deverá ser amplamente analisado com base nos elementos veiculados.

Na sequência o professor pode entregar um texto previamente elaborado que desenvolve o conceito de ritual e no qual apontará para a descrição de rituais importantes em pelo menos uma religião de cada matriz, por exemplo: um ritual indígena, do candomblé, budista e de uma igreja cristã.


A seguir a classe pode articular-se para realizar uma pesquisa em diferentes fontes, acerca de determinado tipo de ritual, como o ritual de casamento, por exemplo. Várias formas de apresentação do resultado das pesquisas podem ser sugeridas, como o teatro de fantoches, a criação de histórias em quadrinhos, de reportagens, de entrevistas, etc.

Para fazer a síntese avaliativa o professor pode elaborar instrumentos para verificação do aprendizado dos alunos, bem como acompanhar cada etapa do desenvolvimento da aula, conversando com estes sobre seu processo de trabalho e aprendizagem. O professor também pode sugerir atividades autoavaliativas nas quais o aluno se posicionará em relação aos objetivos desta etapa de aprendizagem, desenvolvendo autoconsciência sobre seu processo.

Este foi apenas um breve exemplo de possibilidade de organização em sala de aula para o Ensino Religioso. O professor tendo clareza quanto aos conteúdos pode então, organizar sua abordagem pedagógica tendo sempre em vista os objetivos que pretende alcançar em cada etapa do trabalho escolar. Sem esquecer que no Ensino Religioso compreender as diferentes manifestações do sagrado implica em trabalhar com a diversidade cultural religiosa existente no Brasil.

Conclusão

Conhecer melhor a própria religião e a religião alheia pode ser instrumento necessário para o convívio pacífico e respeitoso entre pessoas de diferentes crenças. Como dizia Gandhi (1985, p. 76) “Não quero que minha casa seja cercada por muros de todos os lados e que as minhas janelas estejam tapadas. Quero que as culturas de todos os povos andem pela minha casa com o máximo de liberdade possível”. E isto não significa a perda das próprias raízes e convicções, ao contrário, significa maior clareza de suas próprias opções a ponto de ter os braços e as mãos livres para dá-los aos demais respeitando o direito à diferença e à liberdade de opção religiosa, inclusive a liberdade de não possuir crenças religiosas.



A radicalização, que implica no enraizamento que o homem faz na opção que fez, é positiva, porque preponderantemente crítica. Porque crítica e amorosa, humilde e comunicativa. O homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela (FREIRE, 2001, p. 59).

Com base no diálogo e na compreensão de que vivemos em um mundo plural, constituído pela diversidade, o Ensino Religioso Escolar pretende ser mais um instrumento para a formação do indivíduo e da cidadania, tendo por base o conhecimento.

Este material pretende fornecer ao professor um ponto de partida para suas reflexões acerca da prática pedagógica em Ensino Religioso. Lembrando que é fundamental na prática pedagógica:

- Trabalhar o sagrado de maneira a tratar as religiões com o mesmo respeito e profundidade;
- Planejar suas intervenções pedagógicas levando em conta a necessidade de contemplar as diferentes matrizes: nativas, afro-brasileira, ocidental e oriental;
- Orientar sua atitude profissional pelo princípio de que Ensino Religioso é ofertado para todos aqueles que possuem ou não uma religião, e, portanto, não intenciona levar os alunos a vivenciarem práticas de fé, ou ainda a estimulá-los para que tenham qualquer forma de crença religiosa;
- Cuidar para que o discurso pedagógico seja articulado com cientificidade e criteriosidade, a fim de que os conhecimentos articulem-se diretamente às fontes primárias de informação.

Para o professor trabalhar com o Ensino Religioso é necessário a busca constante da superação da visão fragmentada, a fim de que o conhecimento se torne significativo e participe na construção de um mundo no qual as relações entre as pessoas de diferentes posicionamentos religiosos sejam de cooperação, cuidado e reciprocidade. O discurso da sustentabilidade se torna possível na prática cotidiana do encontro solidário entre os diferentes.

Referências

ANDRADE, Joachim. **Da pluralidade rumo ao diálogo inter-religioso**. Último andar. PUC/SP, dezembro, 2004.

BOWKER, J. **Para entender as religiões**. São Paulo: Ática, 1997.

BRASIL. **Lei N.º 9.475**, de 22 de Julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da LDBEN nº 9.394/96.

_____. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, **Resolução N.º 2 de 7 de abril**.

CARON, Lurdes. **O ensino religioso na nova LDB**. Equipe do GRERE. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARVALHO, Elde Murta. org. **O pensamento vivo de Gandhi**. São Paulo: Martin Claret Editores, 1985

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **O conhecimento sagrado de todas as eras**. São Paulo: Mercúryo, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessário à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIL FILHO, Sylvio F. **Espaço sagrado no Islã Shi'í**: notas para uma geografia da religião do Shi'ísmo Duodécimano. In: II Colóquio do NEER, Curitiba, 2007.(prelo)

HELLERN, V.; NOTEKER, H.; GAARDER, J. **O livro das religiões**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O processo de escolarização do Ensino Religioso**. Petrópolis: Vozes, 2002.

PAVIANI, Jayme. **Formas do Dizer. Questões de método, conhecimento e linguagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

SANDNER, Donald. **Os navajos e o processo simbólico da cura**. São Paulo: Summus, 1990.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**. O currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1987.

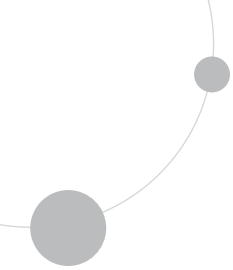
SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Ensino Religioso para a Educação Básica**. Curitiba, 2008.

TERRIN, Aldo Natale. **Antropologia e horizontes do sagrado**. São Paulo: Paulus, 2004.

TUAN, Yi Fu. Transcrito dos Annals of the Association of American Geographers, 66: (2), junho 1976. Título do original: **Humanistic Geography**. Tradução de Maria Helena Queiróz.

FONTE ELETRÔNICA CONSULTADA:

www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm



Introdução


A Geografia no Brasil se faz presente no Currículo Escolar desde longa data. Tomando-se como referência o Imperial Collégio Pedro II, fundado em 1837², lá se vão mais de 160 anos. Muito embora essa instituição tenha sido criada inicialmente para o ensino secundário, é necessário salientar que existiam na época as chamadas escolas isoladas, onde funcionavam os cursos de primeiras letras. Nessas escolas e, a partir de 1893³, nos grupos escolares, certamente eram trabalhados conteúdos ditos geográficos. Evidentemente que seu enfoque em muito diferia do atual, como é certo que saberes escolares e metodologias de ensino de um passado distante ainda hoje permanecem nas salas de aula.

A partir dessas breves passagens históricas podemos constatar quão remota é a presença da Geografia Escolar nos programas de ensino. Qual a razão de sua presença no currículo? Que motivos a mantém, durante tanto tempo, sendo ministrada nos espaços escolares? Compreender o processo que instituiu a Geografia Escolar em nosso país deve auxiliar na elaboração de projetos que asseguram “vida longa” a essa disciplina. Ou seja, o que ensinar e como ensinar nas aulas de Geografia são questões que permanentemente estarão reclamando dos educadores respostas lúcidas. É nesse contexto de atribuição de sentido e significado àquilo que se propõe seja abordado nos anos iniciais que o presente texto se desenrola. Sendo assim, este trabalho está dividido em cinco partes. Na primeira e na segunda partes são tratadas as finalidades e os objetivos do ensino da Geografia Escolar, tendo em vista evidenciar as mudanças ocorridas no transcorrer dos tempos e a necessidade de os planos de ensino incorporarem as novas tendências de ensino. A terceira parte aborda aspectos teóricos e metodológicos, de modo a ampliar as possibilidades de viabilização das finalidades e dos objetivos da disciplina, ou seja, de seus enfoques atuais. Além disso, nessa parte do texto são sugeridos conteúdos básicos da Geografia, destinados a atender as especificidades da disciplina nos anos iniciais. Nunca é demais reforçar que não se trata de uma imposição centralizada e monolítica. Ao contrário, a organização dos conteúdos apresentados é

1 Professor da Área de Ensino de Geografia do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná

2 Precisar a origem, os primórdios do ensino no Brasil da Geografia escolar e tudo o mais que a ele se associa - currículo, programas materiais didáticos, professores e sua formação, contratação de professores dentre outras coisas - não tem sido tarefa fácil. Os programas dos exames do Imperial Collégio de Pedro II apresentavam os conteúdos de Geografia e demais disciplinas que deviam ser tomados como referência na escala nacional. De fato, esta instituição foi criada com a finalidade de estabelecer o ensino secundário público no país, mesmo porque, após a expulsão dos jesuítas em 1759, o poder público tardou a pensar e executar a implantação de uma rede de ensino que desse conta de cobrir o território do Brasil. Sendo assim, para alguns pensadores, a institucionalização do ensino de Geografia no Brasil passa pela criação do Collégio de Pedro II, pelo Decreto de 2 de dezembro de 1837. Ver VECCHIA e CAVAZOTTI (2003).

3 Do ponto de vista da legislação, liquidado o sistema educacional jesuítico em 18 de junho de 1759 através de um alvará, tratou-se de reorganizá-lo por meio de aulas e classes. Contudo, somente em 1772, uma ordem régia estabeleceu as aulas de primeiras letras, que eram ministradas nas casas-grandes e em escolas, além de se darem na casa do professor. A partir de 1893 são regulamentados os grupos escolares que, paulatinamente, ultrapassam a matrícula das escolas isoladas. Ver CASTANHO (2004) e VIDAL (2006).



uma dentre várias outras possibilidades, sem, contudo, perder de vista as tendências contemporâneas que tratam de currículo, saber escolar e formação docente. Na quarta parte são feitas considerações sobre a avaliação, com o intuito de evidenciar algumas especificidades da disciplina e assegurar o desenvolvimento da autonomia da criança.

É necessário destacar que a Geografia voltada para os anos iniciais pode desempenhar um importante papel no desenvolvimento das crianças, justificando, uma vez mais, sua presença e permanência no currículo escolar. Na quinta parte, em um texto complementar, apresentaremos uma relação de obras tendo em vista aprofundar as reflexões iniciais do ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No princípio era fomentar o amor pela Pátria...

Nunca é demais recordar que a Geografia Escolar, no Brasil ou na Europa, foi introduzida no currículo das escolas primária e secundária para desempenhar um papel intimamente associado à classe dirigente: incutir nas novas gerações a ideologia do nacionalismo patriótico⁴. É interessante esclarecer que a ascensão do capitalismo nalgumas regiões da Europa deu-se num cenário de significativas mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas. Como não poderia deixar de ser, o espaço geográfico nessas regiões sofria as determinações históricas, assim como repercutia no processo de expansão do capitalismo. O poder outrora disperso pelos feudos foi paulatinamente centralizado, o que determinou uma nova base ou unidade territorial, o Estado nacional moderno, vulgarmente conhecido por país. É importante observar que a unificação do poder significou a reunião, nessa nova e contínua base territorial de povos com diferentes histórias, línguas e, por que não dizer, culturas. No entender da classe dirigente, era necessária a construção da nação, do sentimento de pertencimento a um território e um povo comuns, que compartilhassem de um mesmo passado, de uma história que fosse de todos⁵. Foi no contexto do projeto de construção da nação, portanto, que a escola desempenhou um expressivo papel na reprodução da cultura, na difusão da ideia de Pátria. O ensino de uma língua oficial, bem como de uma história e de uma geografia que espelhassem o ponto de vista da classe dominante foi uma das formas de o Estado impor valores e referências para o conjunto da população. A Igreja, e também os meios de comunicação participavam ativamente dessa empreitada.

Quanto aos conteúdos propriamente ditos, a escola primária lidava com aqueles saberes que possibilitassem a formação de valores pátrios. Assim, cabia à Geografia desenvolver um trabalho pedagógico que assegurasse a reprodução de conceitos básicos dos elementos formadores da “paisagem natural”, como os rios e as formas de relevo, além de atribuir os nomes geográficos

4 Na obra *Geografia em construção*, Vânia Vlach (1991) assina interessantes artigos que versam sobre o nacionalismo patriótico e o ensino da Geografia.

5 Essa questão ganha relevância no Brasil para as elites pensantes a partir do primeiro quarto do século XIX em razão da independência política, sendo retomada posteriormente, desta vez em virtude da nova ordem republicana. Trata-se, portanto, da construção de um “nacionalismo de nobreza” (HOBSBAWN, apud GASPARELLO, 2004), o que implica assinalar que o discurso pedagógico sobre a nação brasileira muda com o tempo. Sendo assim, não é recomendável generalizar o nacionalismo brasileiro; há projetos, no plural, de nacionalismo.

a esses elementos. Dessa forma, as denominações locais foram substituídas por aquelas criadas por instituições direta ou indiretamente ligadas ao poder. No caso brasileiro, coube ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) essa atribuição, em especial no século XIX; a partir de 1938, ano de sua criação, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) desempenhou destacado papel nessa jornada. A título de ilustração, esse instituto desenvolvia mapas e produzia informações sobre o território nacional que eram tomados como referência nas aulas de Geografia. As regiões brasileiras podem ser apontadas como um dos exemplos mais expressivos da influência de um órgão oficial na definição de conteúdos a serem trabalhados no ambiente escolar.

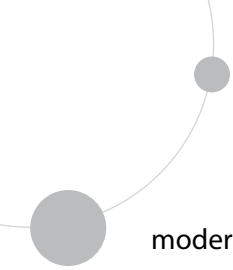
De outro lado, as aulas de Geografia tratavam de disseminar imagens e símbolos que reforçassem a inculcação do nacionalismo patriótico. É o caso da utilização de mapas, mas sobretudo do mapa do Brasil, decalcado nos cadernos dos alunos, dependurado nas paredes das salas de aula. Conteúdos, imagens e símbolos eram trabalhados de forma a consolidar a ideia e o sentimento de uma pátria una e indivisível. Não era à toa, portanto, que os alunos deviam memorizar os nomes de rios, de montes, de capitais estaduais, além de terem na ponta da língua informações a respeito dos “maiores e melhores”, isto é, dados estatísticos dos principais produtores industriais, de matérias-primas, de produtos agropastoris, etc. Os manuais de ensino de Geografia, com isso, apresentavam um vasto questionário ao término de cada assunto, quando não eram constituídos tão somente de perguntas e respostas, a serem decoradas e reproduzidas nas avaliações⁶.

Diante do exposto, é necessário levantar uma questão: tudo isso fazia sentido, tinha uma razão de ser? Considerando-se que a mundialização do capitalismo trazia consigo a “divisão” do espaço em países, ou melhor, a formação de Estados nacionais e, por conseguinte, a necessidade da construção da nação, parece que a resposta é afirmativa. No caso específico do Brasil há uma série de elementos que levaram a classe dominante a perseguir um projeto nacional, de construção de uma comunidade imaginada⁷. Vale a pena destacar que ao término do século XIX a população brasileira era relativamente pequena em relação à dimensão do território nacional. Além disso, uma parte não desprezível dessa população era constituída por afrodescendentes e por nações indígenas, afora a crescente presença de imigrantes. Esses grupos não se sentiam brasileiros, tampouco comungavam dos mesmos valores ou compartilhavam de um passado comum. Assim, sem perder de vista que se tratava de um projeto da elite, da classe dirigente, a Escola foi imprescindível para a construção da nação, melhor dizendo, a Geografia Escolar e tudo que lhe era próprio, específico.

Na escala nacional, alguns intelectuais tiveram uma participação marcante na definição de conteúdos e métodos de ensino da Geografia. Um nome a destacar é Carlos Miguel Delgado de Carvalho, cientista político, formado na França e profundo conhecedor da ciência geográfica. De volta ao Brasil, Delgado de Carvalho tomou para si a missão de edificar no país uma Geografia

6 A título de ilustração, dois casos que impressionam: a obra *Geographia*, de FTD., uma edição das primeiras décadas do século XX que, ao longo de suas 112 páginas conta com 376 perguntas e suas respectivas respostas (não há textos); e a obra de Ezequiel de Moraes Leme, na nona edição de 1922, *Elementos de cosmographia e geographia geral*, da Melhoramentos, possui 212 de páginas e nenhuma atividade sequer para o aluno desenvolver.

7 Cf. ANDERSON (2008)



moderna, condizente com seu tempo e afinada com o propósito de construção da nação. Vale a pena comentar que àquela época, princípios do século XX, não existia no Brasil nenhuma instituição de ensino superior que licenciasse professores de Geografia. Instituições como a Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro contribuíam para a formação em Geografia de professores para a escola primária, revelando as dificuldades vividas na época, os obstáculos a serem transpostos, sempre que se quisesse proporcionar melhorias na qualidade do ensino geográfico⁸.

Foi nesse ambiente de precariedade e ao mesmo tempo desafiador que Delgado de Carvalho desenvolveu uma vasta produção de textos didáticos e científicos, reveladores de suas intensas atividades de educador. Sem ter a pretensão de avaliar o alcance de sua obra, é inegável que Delgado de Carvalho foi um intelectual à frente de seu tempo. Nesse sentido, é preciso destacar uma publicação sua, de 1925, *Metodologia do ensino geográfico*. Nela, Delgado de Carvalho explicita a necessidade de se renovar o ensino da disciplina em nosso país, destacando-a como uma matéria escolar imprescindível para a formação do espírito pátrio.

Decorridos quase cem anos de sua publicação, um “balanço” da disciplina, de seu ensino pode ser realizado. De imediato, uma constatação que não deve ser encarada com otimismo descuidado: a Geografia Escolar permanece no currículo, continua sendo ministrada nos Anos Iniciais da Educação Básica. Esse fato realça o reconhecimento de sua importância na formação dos educandos, uma espécie de “aprovação” pela sociedade, conferindo-lhe uma certa legitimidade. Cumpre recordar que durante os anos 1970 e 1980, a Geografia e a História integraram a área de Estudos Sociais, o que representou um esvaziamento de seus conteúdos específicos. Ao término da década de 1980 houve o retorno das duas disciplinas com a renovação de seus conteúdos, impulsionadas pela abertura democrática e oxigenadas pelas respectivas ciências de referência. Uma segunda observação, que procura justificar a perspectiva não otimista da constatação anterior.

Ainda paira sobre a disciplina uma série de questões que mantêm a Geografia como “matéria de decoreba”, que exerce um papel secundário na trajetória escolar dos educandos. Essa constatação parece apontar para a metodologia de seu ensino, bem como para os critérios empregados para a seleção e organização de seus conteúdos, como veremos mais adiante. Ou seja, a Geografia Escolar permanece “viva” nos currículos, sem contudo ter se desvencilhado de antigas práticas⁹.

8 A história da formação de professores no Brasil abarca um vasto período, desde os tempos da Colônia, quando a operacionalização do ensino e a preparação do professor para o ensino ficavam por conta dos jesuítas. Após a expulsão da Companhia de Jesus em 1759, escolas confessionais pertencentes aos carmelitas, beneditinos e franciscanos, com professores religiosos e alguns professores leigos despreparados fazem parte de um momento bastante desarticulado do ensino no Brasil. Em 1760 deu-se o primeiro concurso para professores públicos, cujos candidatos solicitavam sua licença para ensinar mediante alguns critérios. Após a independência, observa-se uma maior preocupação com a educação, mas nem por isso com a formação de professores, haja vista a não obrigatoriedade de formação escolar dos professores concursados. Somente com a criação da primeira Escola Normal do Brasil, em 1835, em Niterói, é que se abre um espaço para se habilitarem os interessados no exercício do magistério. Quanto à formação em Geografia, especificamente, deu-se, em larga medida, em Congressos Nacionais de Geografia, como os organizados pela Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, no início do século XX. Também coube a essa sociedade, em 1920, oferecer um curso de Formação de Professores. Em 1926, sob a liderança de Delgado de Carvalho e Everardo Backheuser, teve início a primeira tentativa de ensino superior de Geografia, através da criação do Curso Livre de Geografia Superior.

9 Ver OLIVA (2003).

Seguindo mais um ponto do “balanço” da disciplina, com o fim dos Estudos Sociais e uma maior cobrança da sociedade brasileira, observou-se uma melhora significativa quanto à produção do livro didático. Abordagens infantilizadas e rasas de importantes temáticas do ensino da Geografia foram superadas com a introdução de novos temas, apresentados sob óticas mais ricas, melhor elaboradas. É o caso da relação cidade-campo, apresentada com maior criticidade em relação a abordagens defasadas, ilustradas com cenas bucólicas de um campo que não mais existe na contemporaneidade. Além do avanço no âmbito da produção do livro didático, tem-se observado uma crescente e diversificada produção acadêmica a respeito do ensino da Geografia¹⁰. Essas pesquisas têm possibilitado incursões em diversos campos, como a confecção de materiais didáticos e o aprimoramento das metodologias de ensino.

Essas e outras constatações que poderiam ser citadas geram um importante tema de reflexão sobre a Geografia Escolar: suas finalidades e objetivos de ensino, no momento presente, como tratado a seguir.

Por que ensinar Geografia hoje?

No passado, a Geografia Escolar serviu, em primeiro lugar, para a inculcação da ideologia do nacionalismo patriótico nas novas gerações. Ao que parece, nos dias de hoje essa função encontra-se devidamente realizada. Mesmo porque, as pessoas que compõem a população que se encontra distribuída pelo território sentem-se brasileiras, pertencentes à nação brasileira. Embora a escola permaneça reproduzindo muitas vezes cultura em nosso país, existem outros veículos desempenhando igual papel. A família, a Igreja, a mídia, o Estado, cada qual à sua maneira, são importantes difusores da cultura. E nesse processo, o sentimento de brasilidade é igualmente difundido, inculcado. Um exemplo expressivo é a participação em grandes eventos esportivos de equipes de atletas brasileiros, mobilizando a atenção e os sentimentos de toda a sociedade brasileira. A bandeira e o hino nacionais acompanham as delegações e se misturam em meio aos torcedores onde quer que as competições se desenrolem. Na vitória ou na derrota, os símbolos nacionais são evocados, reforçando os laços afetivos que parecem unir um a um os brasileiros. Contudo, essa comunhão diz respeito ao campo do nacionalismo. No que tange a questões socioeconômicas, a sociedade brasileira mostra-se fraturada, cindida. É nesse âmbito que a Escola, e mais especificamente a Geografia Escolar, devem voltar suas atenções.

As questões socioeconômicas de nosso país são de grande monta, e retratam graves distorções da distribuição da riqueza produzida, seja no campo ou na cidade. Portanto, as fortes desigualdades sociais reinantes no Brasil devem ser tomadas como uma espécie de pano de fundo na definição dos objetivos e finalidades do ensino da Geografia. Às desigualdades sociais devem ser agregadas a diversidade étnico-cultural, tão marcante na realidade do país, mas tão comumente desprezada e distorcida, gerando preconceitos. Em outras palavras, a lida com princípios e saberes no ensino da Geografia devem possibilitar avanços na direção de uma sociedade mais justa e

10 Ver PINHEIRO (2005)

igualitária, e na valorização e no respeito às diferenças culturais. Como aparece adiante no texto, trata-se de um compromisso ético, a ser desenvolvido sem perder de vista o conteúdo geográfico e seu encaminhamento metodológico. Ou seja, não se trata, em absoluto, de trabalhar valores em si mesmos, em detrimento dos conteúdos escolares. Ao contrário, é no desenvolvimento do trabalho pedagógico que o professor, sistematizando o conhecimento, possibilita o enfrentamento das mais variadas questões da sociedade brasileira.

À Geografia Escolar cabe uma outra finalidade, um outro objetivo, que embora amplo e geral, é merecedor de toda a atenção, trata-se do desenvolvimento do raciocínio geográfico e da formação da consciência espacial¹¹. No tocante a essa particular finalidade escolar da disciplina, é válido recordar que o ensino da Matemática ao possibilitar o desenvolvimento do raciocínio lógico, por exemplo, costuma desfrutar de um certo *status* na escola, como dispor de uma maior carga horária semanal. Assim, da mesma forma que a formação de uma consciência ambiental ou ecológica foi abraçada pela área de Ciências há tempos, por que não realçar a formação da consciência espacial como finalidade do ensino geográfico? Haveria uma razão para elegê-la?

De início, fica evidente que se trata de manter a Geografia Escolar “viva”, com um papel social apropriado para o momento histórico presente, o que lhe confere, ou melhor, expressa que as novas tendências da ciência geográfica também são uma referência para a elaboração dos objetivos e finalidades citados. De outro lado, é um caminho para se fugir ou evitar justificativas ou amplas demais – conhecer o mundo, formar cidadãos críticos e atuantes – ou vagas e incompletas, que só fazem apequenar o lugar da disciplina no ambiente escolar. Afinal, não são poucos os que afirmam que cabe à disciplina ensinar o aluno a se localizar, a saber usar mapas (ou, simplesmente, a desenhá-los) e a orientar-se.

O desenvolvimento de raciocínios geográficos e a formação de uma consciência espacial dizem respeito ao olhar geográfico, à maneira particular da Geografia de ler o mundo, de estudar a sociedade. De fato, a ciência geográfica é uma ciência humana, porém ao estudar a sociedade, busca compreender sua dimensão espacial. Isso significa tomar ou considerar o espaço como um componente da sociedade¹². Nesse sentido, a Geografia não pode mais ser entendida tão somente como “o estudo da Terra”, e sim como “**o estudo da organização do espaço pela sociedade humana**”. Essa conceituação revela dois aspectos muito importantes: primeiro, que a disciplina escolar e a ciência de referência guardam uma relação, mas que não deve, em hipótese alguma, significar uma “superioridade” da ciência sobre a disciplina escolar, tampouco uma subordinação desta última em relação à primeira; segundo, que a seleção e organização dos conteúdos são (ou deveriam ser) afetados por essa relação. Portanto, conteúdos, conceitos e temas ao serem eleitos para compor as propostas curriculares de Geografia deveriam considerar os seguintes questionamentos: “Isso que pretendo ensinar colabora para o desenvolvimento do raciocínio espacial, geográfico?” Ou: “O espaço enquanto componente da sociedade está sendo contemplado nesse estudo?”¹³

11 Ver CAVALCANTI (2002), MÉRRENE-SCHOUMAKER (1999), LACOSTE (1988)

12 Ver OLIVA (2003); SANTOS (1996).

13 Esses questionamentos não só contribuem para que os objetivos e finalidades do ensino da Geografia sejam perseguidos como possibilitam que se enxugue os programas, uma vez que uma infinidade de conteúdos são trabalhados sem que se tenha clareza de sua presença no currículo. Além disso, esses questionamentos permitem ressignificar práticas


O raciocínio geográfico refere-se à lida com diferentes tamanhos ou dimensões espaciais, melhor dizendo, ao trânsito e à articulação entre eles. Ou seja, existem trocas e relações entre o espaço local e outros, mais amplos e mais distantes. Uma situação exemplar é a do município de São José dos Pinhais, na Região Metropolitana de Curitiba. Durante os anos 1990, no auge das políticas neoliberais, a abertura do mercado brasileiro, atraiu capitais especulativos e produtivos para o país. Nesse movimento, destaca-se a vinda de montadoras de automóveis, no caso de São José dos Pinhais, uma multinacional procedente da França. Observe que, nesse exemplo, a escala planetária está sendo contemplada, visto que é nesse âmbito que as políticas neoliberais circulam ou são propagadas, e que as transnacionais atuam; a escala nacional também entra em cena, uma vez que a França e o Brasil necessitam ser considerados; a escala regional igualmente é acionada, no exemplo o Paraná, e, por fim, a escala local, São José dos Pinhais, município que abrigou a montadora. Outro exemplo igualmente ilustrativo e bastante “badalado” pelos meios de comunicação é o do agravamento do efeito estufa, um fenômeno que se desenrola na escala planetária. Contudo, esse evento não pode ser compreendido sem considerar a escala local, visto que é a partir dela que uma série de acontecimentos se dá, como a emissão de gases de efeito estufa dos veículos automotores ou das fábricas, além das queimadas das florestas tropicais ou das plantações de cana.

É interessante observar que esse verdadeiro vai e vem escalar pode ser tomado como uma espécie de “garantia ou atestado” do enfoque geográfico, prestando-se assim para dirimir as tão comuns e frequentes dúvidas levantadas pelos professores em suas escolas: esse assunto é próprio da Geografia ou de Ciências? Trabalhar esse conteúdo é da competência da História ou da Geografia? Como bem se vê, são questionamentos que nos impelem a tratar da metodologia do ensino da Geografia.

O que e como ensinar: considerações metodológicas

O que ensinar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de modo a contribuir para as finalidades e objetivos da Geografia Escolar? Inicialmente, é interessante recordar que não são poucos os manuais didáticos e os programas e conteúdos que simplesmente ignoram toda e qualquer prática espacial. Afinal, as práticas sociais são, também, práticas socioespaciais. Ocorre que essa ausência traz reflexos nas aulas de Geografia, resultando num certo despreparo do cidadão em relação a uma verdadeira exigência dos dias de hoje, qual seja: saber pensar o espaço para nele melhor agir, para melhor compreender uma infinidade de questões. Até porque o momento presente cobra um posicionamento inteligente e crítico diante das inúmeras problemáticas de caráter espacial. Basta apontar a questão da terra e a questão urbana em nossa sociedade, a intensa presença norte-americana no Oriente Médio ou os conflitos envolvendo georgeanos e russos recentemente. Perceber e reconhecer que o espaço é uma dimensão ou componente da sociedade, condição e meio para a sociedade ser o que é, deve perpassar os conteúdos e as

pedagógicas e validar conteúdos.



atividades escolares da Geografia. Sendo assim, como proceder na escolha dos conteúdos, como encaminhá-los e, sobretudo, como validá-los? Afinal, a quem compete estabelecer os conteúdos dessa ou daquela disciplina? Certamente os compromissos profissionais políticos, éticos e sociais necessitam ser considerados, de modo a superar gostos pessoais e individualistas, via de regra desprovidos dos mínimos fundamentos que uma empreitada dessa natureza exige.

Desde há muito que a organização e a seleção dos conteúdos em Geografia seguem um critério cada vez mais questionável e inconsistente. Na realidade, trata-se de um critério que é também uma metodologia, a metodologia dos círculos concêntricos. Essa metodologia ou critério determina que os estudos geográficos devem partir do mais próximo para o mais distante, do conhecido para o desconhecido. O argumento é o grau de amadurecimento das crianças. De fato, existem temas ou questões inapropriados para determinadas faixas etárias. Contudo, essa metodologia acabou gerando distorções graves, o que resultou numa abordagem estanque e linear dos temas e conteúdos. É o caso de citar os temas comumente desenvolvidos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: família, escola, trajeto casa-escola, profissões, o entorno da escola... Aparentemente não haveria o que comentar, o que “contrariar”. Até porque parece que esses temas se alicerçam numa tradição cultural, tal o tempo que eles têm sido tratados nesses anos escolares. Porém, tais temas ou recortes espaciais ficam fechados em si mesmos, isto é, não são remetidos a outras dimensões espaciais. Esse procedimento metodológico resulta em ao menos três situações que desfavorecem o desenvolvimento da criança, visto que:

- *Os lugares, as localidades, não se explicam por eles mesmos.* Seja a escola, o bairro, o município, o estado ou o país, cada uma dessas realidades espaciais encontra-se inserida num processo histórico, influenciando e sendo influenciada umas pelas outras. Isso significa dizer que os espaços guardam relações entre si. Uma escola, por exemplo, encontra-se “conectada” a uma infinidade de objetos espaciais, desempenhando uma série de ações. Essas conexões possibilitam o fluxo de informações, ideias, valores, bem como de mercadorias e pessoas, tomando um exemplo cada vez mais presente na escola, a Internet. Então se pode afirmar que a escola não só está no mundo como interage com ele. Vale a pena mencionar, a título de ilustração, que os diversos espaços têm história, desde a escola ao estado, passando por bairros, distritos, quilombos e aldeamentos indígenas. Sendo assim, é de todo útil problematizar a partir das questões ou problemas geográficos: Onde? Por que aqui e não noutro lugar? Como é esse lugar? Por que é assim? Quais os impactos de sua localização na vida dos lugares? Uma observação mais cuidadosa nos revela que esses questionamentos acabam por contemplar as origens históricas dos espaços, seja o da escola ou do município. Ora, abordar a origem de um espaço significa relacioná-lo com outros espaços, com outras dimensões espaciais. Como explicar a origem do espaço do município sem fazer menção à do estado ou do país? Além de considerar as origens dos espaços, é importante que os alunos percebam que os lugares mantêm diversas relações, sejam elas políticas, econômicas, culturais. A escola, por exemplo, não se encontra desconectada do mundo, já afirmamos. De onde procede a energia e a água nela consumidas? Que percursos a merenda realiza para poder satisfazer as demandas dos alunos? E os materiais didáticos, como são produzidos e como são adquiridos para atender as necessidades de professores e alunos? Observem

que uma infinidade de temas e assuntos pode ser tratada de modo a se chegar a uma compreensão mais elaborada da escola, bem como de outros espaços. Isso significa dizer que um “problema geográfico” referente à escola pode e deve ser tratado em todos os anos, ao invés de permanecer fechado e restrito ao 2º ano. É o caso de citarmos um estudo sobre o impacto da localização da escola numa dada localidade. Reconhecer as mudanças promovidas por sua instalação pode ser mais recomendável às turmas do 5º ano, que possuem mais e melhores condições para realizarem entrevistas, idas a campo, lidar com plantas e mapas, etc.

- *Abordagens socioespaciais estanques impossibilitam o desenvolvimento do raciocínio espacial, esvaziam as possibilidades de formar um olhar crítico do e no mundo.* Tomando-se o raciocínio espacial como um raciocínio escalar, ou seja, como um vai e vem entre as diferentes dimensões (ou níveis) espaciais, focar os estudos num único nível espacial, por exemplo, o local, impossibilita que a criança desenvolva essa habilidade. É preciso salientar que o interesse da criança pelo espaço não obedece a perspectiva linear, do mais próximo para o mais distante. Ao contrário, esse interesse dá “saltos”: uma tarde de brincadeiras na praça das cercanias da sua casa é tão prazerosa quanto contemplar a Lua Cheia, as estrelas e os planetas no colo dos pais ou dos avós; a curiosidade e o conhecimento sobre o local, podem ser deslocados para outros espaços como um país onde se desenrola um evento esportivo ou que tenha sido palco de um fenômeno de grande escala, como os terremotos. Consequentemente torna-se necessário considerar a escolha de temas e problemas geográficos que possibilitem, a um só tempo, respeitar o processo de expansão do horizonte geográfico da criança e fortalecer seus laços afetivos e identitários com o local. Contextualizar de forma problematizada tais temas deve ser uma prática cotidiana de professores dos anos iniciais nas aulas de Geografia, como exposto acima. Melhor dizendo, não se trata de eleger tão somente esse ou aquele espaço para ser estudado, a escola ou o bairro, por exemplo. É necessário eleger temas devidamente contextualizados e problematizados que permitam que a criança pense e sinta o espaço que vive, ao mesmo tempo em que são criadas condições para compreender o mundo contemporâneo. Afirmamos anteriormente que os espaços não se explicam por eles mesmos. Assim, evitar a abordagem linear e estanque não apenas contempla essa proposição como permite articular o local com o global e outros níveis escalares, numa operação que mobiliza o raciocínio espacial. Uma situação aparentemente banal, que costuma ser pouco explorada é a presença de camelôs ou vendedores ambulantes nas ruas da cidade em nosso país. Ocorre que em inúmeros casos, esses ambulantes vendem produtos procedentes da China. Percebe como o local está conectado ao global? Nesse sentido, uma série de questões pode ser tratada, de modo a mobilizar a turma: como esses produtos chegaram ao Brasil? Por que a China é um importante fornecedor de “bugigangas”, avidamente consumidas em nosso país? Por que os camelôs vendem esse tipo de mercadoria? Quem são esses vendedores, como vivem? Independentemente do ano em que esse assunto esteja sendo abordado, o que importa é a maneira como o assunto foi apresentado à turma. Estamos querendo dizer que sua presença em sala de aula deve valer-se pelo que representa na formação do

raciocínio espacial e por proporcionar uma compreensão mais lógica do lugar de vivência do aluno.

- *Para uma compreensão mais elaborada do espaço geográfico, é necessário contemplar os estudos mais gerais, indo além das abordagens muito particularizadas.* Olhar para a paisagem, tendo como referencial as janelas da sala de aula permitem apreciar uma parcela bastante limitada do espaço geográfico. De fato, o ponto de vista do observador é fundamental para a dimensão da percepção que dela se quer ou se pode ter. Nesse caso, a paisagem também apresenta escalas diversas. Por essa razão, quanto mais alto for o ponto de vista do observador, mais global o seu campo de visão. Considerando que nos anos iniciais também compete à Geografia promover uma alfabetização geográfica¹⁴, ou seja, criar as condições para que as crianças leiam e interpretem o espaço geográfico, e desta forma possam ler e interpretar a paisagem e o lugar, o território e a região¹⁵, essa consideração sobre o ponto de vista do observador é de fundamental importância. O estudo de um rio, por exemplo, não pode limitar-se tão somente a um de seus trechos, a nascente, a foz ou o médio curso. Enfim, não basta apenas estudar suas águas. Assim, uma abordagem mais geral, com uma tomada mais ampla e global, pode ser considerada como o ponto de partida, a partir do qual se busca chegar ao particular e pormenorizado. Como enxergar o rio do alto, de tal modo que seja possível identificar suas nascentes e sua desembocadura, bem como o percurso de suas águas? Como proceder para perceber, a partir de uma visão global, seus afluentes e a área por eles banhada? E se esses rios todos estiverem canalizados, percorrendo os subterrâneos da cidade? O mapa e a fotografia aérea podem ser considerados poderosos recursos nesse sentido, até porque são representações da superfície do planeta, vistas de cima para baixo, ou seja, “lá do alto”¹⁶. Portanto, iniciar pelo geral rumo ao particular traz algumas implicações interessantes, pois possibilita trabalhar com as generalidades e ir para além delas, e evitar as fragmentações ou pulverizações excessivas da realidade. Notem que essa consideração complementa as duas outras acima tratadas, ou seja, não podemos ficar restritos a estudos estanques e lineares dos espaços, voltados para eles mesmos. De que adianta estudar “as fábricas do município onde vivo” sem assegurar uma compreensão mais ampla e geral das particularidades desse município e de suas relações com outros lugares? Ou seja, não podemos nos limitar a um estudo da “geografia das indústrias” ou de uma “geografia dos rios”. É fundamental que o rio, a indústria, a escola ou qualquer outro objeto geográfico seja percebido e reconhecido no contexto de um

14 “[...] a alfabetização para a Geografia somente pode significar que existe a possibilidade do espaço geográfico ser lido e, portanto, entendido. Pode transformar-se, portanto, a partir disso, em objeto do conhecimento. Mais que isso, o espaço geográfico pode transformar-se em uma janela a mais para possibilitar o desvendamento da realidade pelo aluno”. Então “[...] é possível afirmar que a missão, quase sagrada, da Geografia no ensino é a de alfabetizar o aluno na leitura do espaço geográfico, em suas diversas escalas e configurações”. (PEREIRA, 1994, p. 78-79, 82)

15 CARVALHO e FILIZOLA (2005, p. 18) expressam as categorias ou conceitos centrais da Geografia enquanto manifestações das práticas sociais: “No processo de produção e organização do espaço, conflitos de interesses estão presentes, impactos ambientais podem ser gerados, assim como transformações culturais podem ser desencadeadas. Isso nos leva a abordar as chamadas manifestações que estão todas presentes no espaço e podem ser comparadas a diversas camadas sobrepostas uma a uma”. Assim, “educar” o olhar geográfico é instrumentalizar os educandos ao longo de sua escolaridade para identificar tais “camadas”, ou seja, reconhecê-las, delimitá-las.

16 Ver TUAN (1983), em especial o capítulo 3.

“sistema de objetos e de ações”. Quaisquer temas apresentados para os alunos devem realizar a tríplice missão de desenvolver o raciocínio espacial, formar uma consciência espacial e proporcionar que o estudo do local assegure uma compreensão do mundo contemporâneo.

Feita essas considerações, resta tratar de sugerir aquilo que deve ser assegurado nos anos iniciais, apontar para os conhecimentos específicos a serem garantidos por meio da disciplina escolar em foco. Nesse caso, destacar os objetivos específicos no ensino da Geografia pode representar um “começo de conversa”. Ei-los¹⁷:

- **Preparar para um agir** cotidianamente, de forma consciente, relacionado ao viajar, ao circular com segurança pelo espaço, à compreensão das informações veiculadas pela mídia e à demonstração de interesse e preocupação pelo ambiente e pela alteridade.

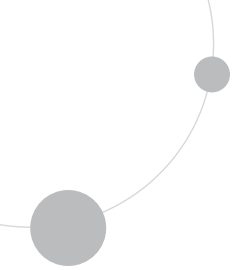
É comum professores comentarem que a Geografia está no dia a dia das pessoas, que é uma disciplina “concreta” e consegue, com muita facilidade, despertar o interesse dos alunos. Porém, não basta permanecer no discurso sobre o cotidiano. Faz-se necessário organizar e encaminhar os conteúdos de tal modo que signifiquem um conjunto de saberes que possibilite agir no espaço com consciência. Isso significa dominar os referenciais do espaço para nele circular sem se perder, ou seja, saber orientar-se. Afora isso, o contato com as diversas mídias, tais como a televisão, a Internet, as revistas, o jornal, demandam, cada vez mais, um posicionamento mais crítico a respeito das informações que por elas circulam. Afinal, pesados jogos de interesses encontram-se em cena, o que exige um olhar atento de seus usuários. Nesse âmbito, a lida com as mídias e a circulação pelo espaço sugerem o envolvimento com questões próprias do momento atual, a exemplo das ambientais e aquelas relacionadas à intolerância e ao preconceito. Contudo, essas são questões que necessitam de um enfrentamento, igualmente crítico. Ou seja, esse conjunto de objetivos proporciona, ao mesmo tempo que exige, tomadas de decisões.

- **Preparar para o entendimento das localizações**, o que significa saber situar e situar-se no espaço, seja por meio de mapas ou usando referenciais da paisagem e do lugar. Esse trabalho requer o uso da escala cartográfica e, sobretudo, da escala geográfica.

Na primeira, a determinação de distâncias e o cálculo de áreas são obtidos a partir de um mapa ou planta, envolvendo o conceito de proporção e a utilização de meios diversos de orientação (bússola, astros...). Na segunda, trata-se de perceber a existência de diferentes escalas de análise, desde a local até a planetária, e reconhecer que elas caminham lado a lado e são de fundamental importância para a avaliação das inúmeras questões de caráter espacial, como o agravamento do efeito estufa, a presença de uma transnacional, um deslizamento de encosta, um loteamento clandestino ou os conflitos envolvendo países.

- **Proporcionar a aquisição de conhecimentos básicos** seja da superfície terrestre ou das sociedades humanas. Vale recordar que a Geografia surgiu, no passado remoto, como possibilidade de entendimento das

17 Organizados a partir de MÉRRENE-SCHOUMAKER (1999), CARVALHO e FILIZOLA (2005) e CARNEIRO (1993).



diferenciações de lugares, de paisagens, de áreas, enfim a superfície terrestre é marcadamente diversificada, tanto nos seus aspectos físicos como humanos. Cabe à Geografia assegurar conhecimentos mínimos, porém fundamentais, para sua compreensão.

A partir desses objetivos mais específicos e daqueles mais amplos da Geografia Escolar – desenvolvimento do raciocínio geográfico e formação de uma consciência espacial, podem ser definidos conteúdos básicos, a partir dos quais são estabelecidos os conteúdos específicos, organizados no plano de trabalho docente. Assim, a título de sugestão, apresenta-se um rol de conteúdos básicos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, aos quais são associados conceitos imprescindíveis no ensino da disciplina.

Inicialmente, é importante assinalar que esses conceitos são os conceitos centrais da ciência geográfica e são utilizados como uma forma de assegurar o **enfoque geográfico**. Afinal, é muito comum que em determinadas situações o professor encontre-se num impasse, sem saber ao certo se aquele conteúdo pertence ao programa de Geografia, História ou Ciências. Por exemplo, os assuntos ligados ao meio ambiente, como poluição e desmatamento, são do domínio de Ciências ou da Geografia? E, ao se abordar família e escola, novamente a questão: são assuntos de História ou Geografia? Assim, para assegurar um caráter mais geográfico aos conteúdos, é importante destacar os seguintes conceitos: lugar, paisagem, espaço e território, sem que se perca de vista outros tantos, como os de natureza, trabalho e sociedade.

O conceito de **lugar** diz respeito aos laços afetivos e identitários que unem as pessoas aos seus espaços de vivência. A casa e a rua, a escola e o local de trabalho, um templo ou espaço religioso, uma praça, a associação dos moradores, dentre outros casos, podem ser citados. Como são esses lugares e o que nos une afetiva e identitariamente a eles são questões que devem mobilizar seus estudos. Além disso, o lugar encontra-se no mundo, está ligado a ele por uma série de aspectos, sejam eles econômicos, políticos, ou culturais. Isso reforça a ideia de que os espaços não se encontram isolados e devem ser percebidos nas suas relações, o que equivale a afirmar que “de meu lugar compreendo o mundo”.

Embora possa aparentar o conceito ou enfoque de lugar não se restringe aos primeiros dois ou três anos do Ensino Fundamental, sendo merecedor de estudos ao longo de toda a escolaridade. Espaços mais próximos, de dimensão menos ampla, são costumeiramente considerados, mas em determinadas circunstâncias o estado ou o país são a referência afetiva e identitária para toda a classe. Enfim, é uma questão de escala de análise (local, regional, nacional) e de propósito ou finalidade dos estudos.

Antes de apresentarmos sugestões de conteúdos relacionados ao conceito de lugar, convém tratar do conceito de **paisagem**. Contemplar, descrever, analisar são exemplos de operações mentais envolvidas com seu estudo. A princípio, a paisagem é tudo o que os nossos sentidos captam, percebem. Daí se afirmar que a paisagem é forma e cores, como também odores, sons e tudo o mais que sentimos pelo tato. Contudo, um estudo mais sistemático da paisagem requer a compreensão e o entendimento das razões que levaram uma paisagem a ser o que é, envolvendo os estudos de sua construção. Assim, lugar e paisagem são dois conceitos que se entrelaçam e auxiliam na compreensão de ambos. Vejamos, então, alguns exemplos:

- As paisagens dos lugares de vivência. Nesse caso, em geral voltado para os primeiros anos, casa, rua, escola, bairro são exemplos de dimensões espaciais a serem enfocados. O que as pessoas realizam nesses lugares, como surgiram, onde ficam, por que aí se localizam, como são e por que são assim são elementos mobilizadores que auxiliam na seleção e organização de conteúdos mais específicos. Mas os demais anos também podem contemplar esses conceitos e ir além, avaliando as mudanças e as permanências das paisagens dos lugares. Eis novos exemplos:
- Mudanças e permanências nos lugares e nas paisagens;
- As mudanças e permanências nas paisagens rurais paranaenses.
- As paisagens de meu município já foram assim...

Um outro importante conceito é o de **território**, o qual possibilita o trato com as relações de poder que se estabelecem no e pelo espaço geográfico. Desde há muito os grupos humanos necessitam exercer um controle sobre as parcelas do espaço onde se encontram estabelecidos. Desde as mais remotas sociedades tribais até o moderno Estado nacional, o país, as mais variadas formas de gestão e controle do espaço existem. Em razão desse controle, limites e fronteiras sempre foram criados. Ultrapassá-los é como se fosse uma transgressão, algo como “avançar o sinal vermelho”. As fronteiras de um país necessitam ser patrulhadas, o que demanda a instalação de postos, situados em locais estratégicos. Mas não podemos nos limitar apenas ao território nacional. Dentro dele existem muitos outros, nas mais variadas condições, e sendo controlados por diferentes grupos e atores sociais. Nesse sentido, uma associação de moradores que luta pelos interesses de seus associados, uma favela que nasceu a partir das necessidades de seus moradores, um acampamento de sem-terras são alguns dentre inúmeros exemplos de territórios. Observe, uma vez mais, que os conceitos se imbricam, isto é, lugar, paisagem e território se interpenetram, se sobrepõem um ao outro. Assim, uma favela possui uma paisagem específica, constitui o lugar das pessoas que nela vivem e com ela se identificam e é um território, controlado e gerido por grupos que aí se estabeleceram.

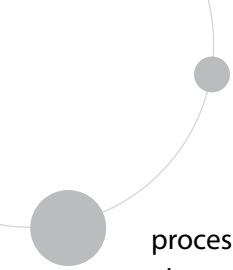
Ao se estudar o território, uma série de outros conceitos são abordados e sem os quais seu estudo torna-se inviável: poder, limites e fronteiras, ocupação e formação territoriais, usos do espaço, conflitos, entre outros. Daí que os temas e as dimensões espaciais envolvidas são bastante variadas, por exemplo:

Invasão ou ocupação: a questão da moradia no Brasil

Por que no centro tem e na periferia não?

Vila, bairro, município...: as diversas formas de “dividir” o espaço geográfico.

Resta comentar brevemente que o espaço geográfico é resultado das maneiras como os grupos humanos se apropriam da natureza. Sendo assim, o espaço é, a um só tempo, um conjunto indissociável de objetos geográficos (cidades, plantações, fábricas, moradias, florestas, rios, hidrelétricas, etc.) e de *ações humanas* ou *práticas sociais*. Em outras palavras, não há espaço sem sociedade, assim como não há sociedade sem espaço. Isso significa dizer que a construção ou produção do espaço obedece os interesses e necessidades dos grupos humanos que atuam nesse



processo. Mais do que isso, nesse processo de produção, a sociedade assegura a sua reprodução, ela se perpetua. É daí que advém a ideia de **organização do espaço**, ou seja, os objetos geográficos são distribuídos, ordenados ou arranjados de uma tal maneira que a *vida possa fluir*. Isso significa dizer que os bens materiais e imateriais, as ideias, os valores são permanentemente criados e recriados em espaços específicos e necessitam de redes igualmente específicas para circular. É nesse contexto que as fábricas se conectam aos mercados consumidores por meio das vias de transporte; valores financeiros e ideias circulam pela rede mundial de computadores; matérias-primas partem de suas áreas de produção para os locais onde possam ser processadas; pessoas se deslocam pelas mais variadas razões pelo espaço geográfico local, nacional e internacional. Portanto, trabalhar o espaço geográfico e sua produção, buscar compreender a lógica de sua organização envolve a lida com conceitos diversos, como as atividades econômicas dos meios urbanos e rural, os meios e as vias de transporte e de comunicações, o comércio, os serviços, as redes, as cidades e o campo, entre outros. Por outro lado, essa dinâmica que envolve as relações da sociedade humana e da natureza gera impactos sobre aquilo que entendemos por ambiente natural. Isso pressupõe trabalhar noções do funcionamento dos elementos que formam os ambientes naturais. Destarte, clima, solos, atmosfera, cobertura vegetal, águas, rochas e formações do relevo também integram os estudos geográficos. Contudo, tais estudos não devem se dar por eles mesmos e sim na sua relação com a sociedade. Até porque, uma montanha pode significar um estoque de matérias-primas ou uma paisagem turística, assim como representar um símbolo cultural ou religioso. Além disso, no enfoque geográfico busca-se compreender as razões de sua distribuição pela superfície terrestre. Afinal, tanto as montanhas como os tipos climáticos ou de vegetação seguem padrões específicos de distribuição. Compreendê-los é uma forma de ler e pensar geograficamente o mundo.

Feitas essas novas observações, podemos apontar, também, como sugestão, outros temas que se seguem: agricultura no Brasil; a produção rural familiar; educar para o campo, educar para a cidade; quem são, onde vivem e como vivem os brasileiros; as festas e o uso do espaço geográfico pelas pessoas; o tempo meteorológico sempre muda; o mundo dá voltas: os dias, as noites e as estações do ano; ônibus ou trem, barco ou avião: os transportes e a circulação de pessoas e mercadorias; jornal, rádio e televisão aproximam povos e lugares; a rede de computadores e a circulação de informações; seja na feira ou no *shopping center*, as pessoas vão às compras!; da plantação à mesa, os alimentos percorrem muitos caminhos; por que cuidar do ambiente?; mapas, plantas e globos mostram a geografia dos lugares; mapas e caminhos: a organização de um roteiro


Quanto ao último tema, convém um último comentário. Desde há muito tempo que o ensino de Geografia é associado a mapas e globos terrestres. Criticado pelo seu uso mecânico, hoje proliferam estudos e obras que apontam para a formação de “mapeadores conscientes e leitores críticos de mapas”. Trata-se, portanto, de uma proposta de “alfabetização cartográfica”, com início no 1º ano e “sem data” para se encerrar, envolvendo em particular a construção de legenda, bem como o desenvolvimento da lateralidade, uso de referenciais da paisagem e da orientação, além do trabalho envolvendo proporção e escala. Embora esses elementos possam ser tomados como conteúdos, até porque a criança necessita apropriar-se desses saberes, a cartografia é tida como uma das linguagens da Geografia. Isso significa afirmar que os mapas e plantas devem ser incorporados ao trabalho pedagógico das aulas da disciplina e utilizados cotidianamente em sala

de aula. Cumpre destacar que o mapa permite que se tenha uma visão de conjunto dos espaços e que se opere importantes raciocínios geográficos a partir de sua leitura e interpretação.

Há mais de trinta anos, um certo Yves Lacoste, escreveu uma obra contundente e que repercute no ensino da Geografia até os dias de hoje: *A Geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. No seu entender, a *Geografia dos professores* é um discurso pedagógico que impossibilita as pessoas de pensarem o espaço. Por quê? Pelo *simples fato* de lidar com a realidade de maneira estanque e desarticulada. Embora esse discurso ideológico ainda se mantenha vivo em um sem número de salas de aula, novas e maiores perspectivas têm sido descortinadas. De fato, avanços importantes ocorreram desde a “volta da Geografia”, resultado do fim dos Estudos Sociais. Mas novos “problemas” surgem, como que a desafiar a escola e seus profissionais. Um dos mais recentes desafios é, sem dúvida, a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Como a Geografia Escolar deve ser apresentada às crianças de seis a dez anos de idade? Melhor dizendo, cabe uma Geografia para essa faixa etária? Geografia rima com brincadeiras, movimentos, cantigas e choro de criança? Por mais “velha” que possa ser, a Geografia Escolar não é uma disciplina “sisuda” ou “carrancuda”. Ao contrário, pode significar um diferencial na formação das crianças ao lhes possibilitar a formação de uma consciência espacial, aqui entendida e relacionada a um sentir-se bem no espaço. Nesse caso, trata-se de assegurar uma verdadeira vivência conceitual do lugar, do território, da paisagem, de tal modo que sejam identificados e reconhecidos, de fato apropriados. Essa formação da consciência espacial tem raízes nos primeiros tempos de existência do indivíduo e amadurece na medida em que são desenvolvidas as relações sociais e também as relações espaciais topológicas¹⁸, euclidianas e projetivas, bem como a tomada de consciência do esquema corporal. Daí que a criança e seu corpo, ela e o seu movimento pelos lugares, sempre envolvida com a brincadeira e o jogo, com o lúdico e o aprender, desenvolve a noção de espaço e promove a descentralização, superando o egocentrismo e formando um ponto de vista mais objetivo da realidade. Nesse processo, a análise do espaço consegue individualizar os seus elementos, localizando-os e relacionando uns com os outros. Noções tais como as de dentro, fora, no interior, no exterior, limite, periferia, centro, extremidade, dentre outras, são estabelecidas e, além disso, a criança desenvolve a lateralidade, distinguindo direita e esquerda.

Afora esses aspectos, é importante ressaltar que o ensino de Geografia nessa faixa etária possibilita contemplar amplamente as Leis 10.639/03 e 11.645/08, referentes à História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, bem como a Lei 9795/99, que considera a necessidade de Educação Ambiental se dando no ambiente escolar. Não se trata, contudo, de propor um estudo à parte, como se estivéssemos desenvolvendo uma disciplina a mais no currículo. Ao contrário, o fato de

18 As relações espaciais topológicas dizem respeito as relações espaciais que se desenrolam nos espaços imediatamente próximos e da vivência da criança, tais como sua casa, o cômodo em que dorme, mas também os pisos por onde circula desde a mais tenra idade. No estabelecimento dessas relações espaciais são utilizados referenciais elementares, como dentro e fora, na frente e atrás, perto e longe, em cima e embaixo, ao lado, etc. O amadurecimento da criança e a ampliação do horizonte espacial por ela vivenciado e percebido possibilitam a lida com as relações espaciais projetivas. Nesse caso, a criança consegue conservar a posição dos objetos espaciais, alterando o ponto de vista. É quando consegue descrever o caminho ou percurso de ida e de volta, ou seja, é capaz de reconhecer que na ida coisas se encontravam à sua direita e, na volta, à sua esquerda. Por fim, as relações espaciais euclidianas passam a ser estabelecidas quando a criança coordena objetos espaciais, uns em relação aos outros. É o caso de citar a compreensão de ruas paralelas e transversais, de colunas e filas de carteiras, e de plantas de guias telefônicos bem como os paralelos e meridianos, tão comumente presentes em mapas e plantas. Ver ALMEIDA e PASSINI (1989), que consta das referências bibliográficas.



a Geografia lidar com questões espaciais, como vimos ressaltando, cria uma série de interfaces, tanto de caráter histórico-cultural, como ambiental. E o que é mais significativo, contando com o desenvolvimento dos conceitos de lugar, paisagem e território. Assim, um estudo que aborde a formação de uma paisagem, por exemplo, do espaço urbano ou do rural, pode perfeitamente considerar aspectos ambientais. Tomando o espaço rural como referência a destinação do lixo produzido nas propriedades rurais, fruto o maior consumo de alimentos industrializados, assim como das embalagens dos agrotóxicos deve ser discutida com as crianças. Ou seja, questões envolvendo a geração e a destinação do lixo, o consumo e a escassez da água, o desmatamento, a destruição dos solos e outros casos promotores de impactos ambientais têm trânsito assegurado nas aulas que abordem o meio rural. O mesmo pode ser dito em relação aos estudos a respeito do espaço urbano, onde também proliferam problemas ambientais.

Quanto à História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, também há uma gama de possibilidades de serem abordadas nas aulas de Geografia. É necessário recordar, contudo, que o território deve ser entendido enquanto base para a construção identitária. Nessa perspectiva, trata-se de uma construção que envolve, necessariamente, a luta, a apropriação do espaço por grupos negros e indígenas. Sendo assim, ao se estudar os quilombos e os aldeamentos indígenas, isto é, sua distribuição pelo espaço geográfico brasileiro, as lutas sociais devem ser contempladas, pois dão sentido e significado aos processos de formação de paisagens, bem como de lugares e territórios, reafirmando a ideia de que os espaços de tais grupos étnicos possuem história. Não custa comentar que no Brasil, as políticas de branqueamento possuem dimensões diversas, tais como o branqueamento cultural, o da ocupação do espaço geográfico (recorde-se das ondas migratórias europeias rumo ao Sul), bem como a da imagem do território. Essa última dimensão, por exemplo, é responsável pela ocultação da existência de marcas históricas, das lutas e da presença negra em diversos pontos do território, caso dos quilombos e de suas gentes.

Considerações sobre a avaliação

Muito já se falou da avaliação da aprendizagem em nossa sociedade. Porém, isso não deve significar que essa temática não suscite dúvidas, tampouco gere polêmicas. De fato, a avaliação da aprendizagem ainda permanece no centro das atenções de alunos, professores, pedagogos, pais, diretores, secretários, dentre outros atores. Ocorre que avaliar a aprendizagem parece opor esses atores: pais pressionam os professores, cobrando-lhes “notas mais justas”; gestores estipulam “metas” para as escolas, o que representa uma séria cobrança do ponto de vista de diretores e pedagogos; alunos perseguem notas ao invés do aprender... E como se não bastassem todos esses “conflitos de interesses”, a sociedade também exerce uma forte pressão no sentido de reter os alunos impedindo-os que “saíam” da escola sem saber ler e escrever, além de calcular. Não são poucas as situações em que os meios de comunicação condenam o fato de a escola estar “reprovando” pouco, ao permitir que analfabetos funcionais sejam “diplomados”. Não é à toa, portanto, que os questionamentos sobre o que e como avaliar só fazem crescer, retratando a angústia daqueles envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem. Considerando-se que

“avaliar é estabelecer objetivos e viabilizá-los metodologicamente”¹⁹, não custa lembrar que a avaliação é algo muito, mas muito mais amplo que a simples aplicação desse ou daquele instrumento de avaliação. Na realidade, trata-se de um processo, de um conjunto de procedimentos que inclui a escolha ou seleção criteriosa dos conteúdos, a organização adequada dos recursos e meios didáticos, a opção pela metodologia do ensino que melhor condiz com as peculiaridades da turma e com as especificidades dos conteúdos ministrados, a definição dos instrumentos avaliativos, bem como os critérios de avaliação a serem seguidos. Contudo, de nada adiantam esses procedimentos, se a unidade escolar como um todo não tiver clareza de seu projeto, mas de um projeto pedagógico que aponte para a avaliação da aprendizagem com funções bem definidas, dentre elas, a de aprofundamento da aprendizagem e de motivar o crescimento²⁰.

Nesse contexto, que é o contexto de uma avaliação contínua e diagnóstica, é necessário frisar que a nota ou o conceito não podem ter um efeito coercitivo ou disciplinador. Ao contrário, o ensino tem que apontar para a autonomia intelectual e moral das crianças. Sendo assim, no encaminhamento dos conteúdos, é necessário criar situações que permitam a troca de pontos de vista entre as crianças e os professores. Sim ou não e certo ou errado devem ceder lugar a questionamentos relativamente simples, mas que conduzem a criança a uma explicação de seu raciocínio, a uma apresentação de seus argumentos. Assim, solicitar que a criança justifique seu ponto de vista por meio de perguntas como “por que você pensa assim” ou “como você chegou a esse resultado” são motivadores para a aprendizagem e até mesmo para a autocompreensão. Inversamente, as situações em que os “erros” são apontados sem que a criança seja “provocada” a defender seu ponto de vista podem gerar o conformismo passivo e a ideia equivocada de que o professor é o dono da verdade. Vale comentar ainda que, a troca de pontos de vista diante de questões sociais sérias, para não dizer graves, auxilia na formação de princípios, algo tão reclamado nos dias de hoje pela sociedade. Nesse caso, o uso da chamada *escala de análise*²¹ é exemplar. Observe.

Suponha um “debate” sobre o aquecimento global. Quem costumeiramente é “acusado” como o grande responsável, o verdadeiro “vilão” pela mudança climática de nosso planeta? A resposta de dez entre dez aponta os Estados Unidos, até porque esse país, formado por 51 estados, não ratificou o chamado Protocolo de Kyoto. Feita essa observação, mude a escala de análise e escolha um dos 51 estados americanos, no caso dessa demonstração do raciocínio geográfico, a Califórnia. Esse estado possui uma legislação ambiental bastante avançada, progressista e responsável no combate a emissão de gases de efeito estufa, como a proibição de veículos movidos a derivados de petróleo dentro de alguns anos. Com toda a certeza também existem municípios e estabelecimentos industriais dentro dos EUA que adotam posturas “ambientalmente corretas”. Ou seja, conforme a escala de análise, o ponto de vista sobre um determinado problema ou questão sofre alterações qualitativas significativas, possibilitando que os alunos (e também os professores) reordenem seus argumentos e revejam suas opiniões. Nesse sentido, o “Brasil, país rico e povoado por pobres” é pródigo em exemplos e situações, como a questão da moradia e da terra,

19 Cf. CARVALHO e FILIZOLA (2005, p.24)

20 LUCKESI (2005, p.176)

21 Ver CALLAI (2003)

dentre muitas outras, o que favorece amplamente e por meio de um enfoque próprio, a lida com princípios associados aos conteúdos.

Diante do exposto, fica evidente que a Geografia voltada para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental pode desempenhar um importante papel no desenvolvimento das crianças, justificando, uma vez mais, sua presença e permanência no currículo escolar.

Referências

- ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- CALLAI, H. C. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A.C. et al. (org), **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre; ed da UFRGS/AGB, 2003. p. 57 - 33
- CARNEIRO, S. M. M. Importância educacional da geografia. **Revista Educar**, Curitiba, n. 09, p. 121-125, 1993.
- CARVALHO, A. L. P., FILIZOLA, R. **A avaliação em geografia nas séries iniciais**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2005.
- CARVALHO, D. **Methodologia do ensino geographico**: introdução aos estudos de geographia moderna. Petrópolis: Vozes, 1925.
- CASPARELLO, A. M. **Construtores de identidades**: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu, 2004.
- CASTANHO, S. E. M. A educação escolar pública e a formação de professores no Império brasileiro. In: LOMBARDI, J. C., NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.) **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. P. 37-63.
- CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (orgs.) **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS/AGB, 2003.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- F.T.D. **Geographia**. São Paulo: Livraria Paulo Azevedo & Cia., s/d.
- LACOSTE, Y. **A geografia: isso serve, em primeiro lugar para fazer a guerra**. Campinas: Papirus, 1988.
- LEME, E. M. **Elementos de cosmographia e grographia geral**. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1922.
- LOMBARDI, J. C., NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.) Fontes, histórias e historiografia da educação. Campinas, Autores Associados, 2004. In: LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MÉRRENE-SCHOUMAKER, B. **Didáctica de Geografia**. Porto: ASA Editores, 1999.
- OLIVA, T. Ensino de geografia: um retrato desnecessário. In: CARLOS, A. F. A. (org.) **A geografia na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003. P. 34-49.
- PEREIRA, D. **Geografia escolar: identidade e interdisciplinaridade**. In: ANAIS DO 5º CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS, v. 1. Curitiba: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1994. P. 76-83.

PINHEIRO, A. C. **O ensino de geografia no Brasil**: catálogo de dissertações e teses (1973-2003). Goiânia: Ed. Vieira, 2005.

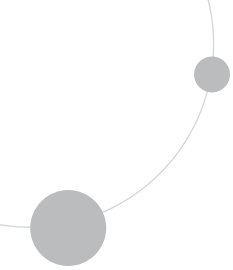
SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

TUAN, Y. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFER, 1983.

VECHIA, A. , CAVAZOTTI, M. A. (orgs.) **A escola secundária**. São Paulo: Annablume, 2003.

VIDAL, D. G. (org.) **Grupos escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

VLACH, V. **Geografia em construção**. Belo Horizonte: Lê, 1991.



Observando crianças fora da escola, desde que as mesmas tenham tempo e espaço para brincar, perceberemos que são curiosas e buscam conhecer o que não conhecem, dialogam umas com as outras, ainda que esse diálogo, muitas vezes, se exteriorize em forma de “brigas”, criam fantasias e transitam por elas, dando vida e significado as coisas. Pois bem, esse é o cenário no qual iniciamos o processo de educação histórica na escola. Ao trabalharmos com o ensino de História na sala de aula, convém preservar essa atitude curiosa e “investigativa perante o seu mundo” (MIRANDA e COSTA, 2002. p. 78-86) e, progressivamente, ir ampliando essa curiosidade para outros tempos e espaços, no intuito de compreender melhor essa aventura da humanidade, que denominamos História.

Tal pressuposto e desejo não são novos. Marc Ferro, já o anunciava em um trecho, muito significativo para aqueles que se dedicam a pensar sobre ensinar e aprender História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:


não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida. Sobre essa representação, que é para cada um de nós uma descoberta do mundo e do passado das sociedades, enxertam-se depois opiniões, ideias fugazes ou duradouras, como um amor [...] mas permanecem indelévels as marcas das nossas primeiras curiosidades, das nossas primeiras emoções. (FERRO, 1983, p.11).

Não é para menos que muitos citam esse trecho, pois, apesar de não se referir ao espaço escolar, o mesmo sintetiza a importância que esse campo de conhecimento tem na formação das crianças.

Mas, as reflexões realizadas a partir das ideias preconizadas por Ferro, priorizam, na maioria das vezes, aspectos acerca “do que” e “como ensinar” e, relegam a um segundo plano, ou até mesmo desconsideram, que está explícito o fato da aprendizagem da História se relacionar com um processo de descobertas, impulsionado pela curiosidade das nossas primeiras emoções, no intuito de conhecer o mundo, o passado e as sociedades.

Ao discutirmos o processo de ensinar e aprender História na escola, quais seriam as mudanças se considerarmos duas questões: o processo de descoberta e a necessidade de significância que envolve o conhecimento histórico? A primeira questão nos indica que trabalhar História com crianças, deve considerar a curiosidade infantil. Essa curiosidade, mola propulsora que leva a

1 Sandra Regina Ferreira de Oliveira possui graduação em História pela UEL (1991), Mestrado em Educação pela UNESP/ Marília(2000) e Doutorado em Educação pela UNICAMP(2006). Atualmente é docente no Curso de Pedagogia da UEL, ministrando Metodologia e Didática de História e Geografia e Prática de Ensino; Pesquisadora do Grupo de Pesquisa História e Ensino de História, da UEL, com ênfase no Ensino de História; Ensino-Aprendizagem, Cotidiano Escolar e Formação de Professores.



criança a indagar e a buscar explicações para a realidade em que vive, não está limitada a tempos e espaços específicos. A segunda, a necessidade de significância, nos convida a inferir que a criança vive esse processo de conhecimento do outro, esteja esse outro em qualquer lugar ou tempo, considerando sempre, ou, buscando sempre o que confere significado a nossa existência. Talvez seja por esse motivo que a criança tenha tanta necessidade de entender aspectos da vida cotidiana dos homens que viveram em diferentes tempos e lugares. E também, talvez seja esse o mesmo motivo pelo qual a criança não se identifica, enquanto sujeito histórico, quando a “marca de homem, marca de humana oficina”, conforme o poema de João Cabral de Mello Neto, em *Morte e Vida Severina*, se dilui em meio a fatos e nomes que, em nada lembram a vida diária do homem comum.

Sabemos, atualmente, que para discutir ensino de História nos anos iniciais é necessário considerar o contexto social no qual a criança está inserida. É por esse motivo que tal empreitada se reveste de grande dificuldade. No entanto, poder apontar, experimentar e refletir sobre essa dificuldade é um avanço significativo, considerando o histórico dessa disciplina.

A partir da segunda metade da década de 1980, o ensino de História tem passado por várias e importantes mudanças mas, ainda é recorrente encontrarmos em algumas salas de aula, permanências de um trabalho baseado na apresentação de conteúdos de forma linear e sem problematizações; um trabalho no qual as datas comemorativas são trabalhadas de forma desarticulada de todo um contexto; um método de avaliação ancorado na memorização de informações; uma não diferenciação entre as áreas de História e Geografia e, um trabalho no qual se coloca alunos, em “posição de sentido” frente à Bandeira, para se cantar o Hino Nacional, ainda que os mesmos não entendam o “sentido” das palavras que cantam. Por que essas características ainda permanecem no ensino da História? Pode-se buscar no histórico dessa disciplina elementos para compreendermos, historicamente, nossas atitudes.

Histórico da Disciplina

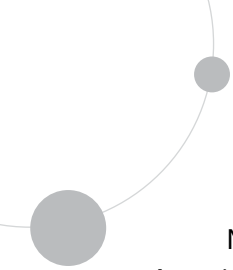
No Brasil, o ensino de História para crianças foi previsto, em caráter optativo, desde a época do Império. Nesse período, o objetivo a ser alcançado seria: “fornecer conhecimentos políticos rudimentares e uma formação moral cristã à população” (BRASIL, 1997, p.19). Em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, instituição essa destinada às elites, a História é instituída enquanto disciplina escolar. Entenda-se por esse ensino, um estudo da História Universal e da História Sagrada. Dezoito anos após, em 1855, foram desenvolvidos os primeiros programas para as escolas elementares, mantendo a História Sagrada e contemplando, ainda que de forma incipiente, a História Nacional. No final da década de 1870, ampliaram-se os conteúdos abarcados pelos programas curriculares da escola primária. Na área de História, data desse período à inclusão da História Regional e a redução da História Sagrada. Ao longo do século XIX, o objetivo para o ensino de História foi adquirindo contornos mais nítidos. “Ao mesmo tempo em que seu papel ordenador e civilizador eram cada vez mais consensual, seus conteúdos e formas de abordagem refletiam as características da produção historiográfica então em curso” (FONSECA, 2004, p. 47), marcada pela influência do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838.

Com as mudanças ocorridas no final do século XIX (implantação da república, mudanças nas relações de trabalho e a vinda de imigrantes para o país), o objetivo do ensino de História reveste-se do caráter civilizatório e patriótico e, nos conteúdos selecionados sobre a História da Pátria, destacavam-se “as tradições de um passado homogêneo, com feitos gloriosos de célebres personagens históricos nas lutas pela defesa do território e da unidade nacional” (BRASIL, 1997, p. 23).

Com a Reforma Francisco Campos, em 1931, e a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, no mesmo período, centralizam-se as decisões sobre os aspectos do ensino secundário, uniformizando as decisões e encaminhamentos para a educação no país. As medidas decorrentes desse processo de centralização repercutiam as ideias escolanovistas, que preconizavam, principalmente para o ensino elementar, a introdução dos Estudos Sociais, no lugar das disciplinas de História e Geografia. As orientações eram no sentido de diminuir os estudos sobre sucessões de governos, questões diplomáticas e questões militares e “admitia-se a orientação dos estudos para a história biográfica e episódica, sobretudo nas primeiras séries (FONSECA, 2004, p.53)”. Essas mudanças, na época, sofreram severas críticas dos professores, pois estes afirmavam que, na prática, tais encaminhamentos reduziam o trabalho com a História do Brasil, que se apresentava diluída na História da Civilização. Em 1942, com a Reforma Gustavo Capanema, a História do Brasil “foi restabelecida no ensino secundário, como disciplina autônoma, cujo objetivo central seria a formação moral e patriótica (FONSECA, 2004, p. 53)”. Ao que se refere ao ensino elementar, pós Reforma Gustavo Capanema, foi colocado nos currículos “a tese da democracia racial, da ausência de preconceitos raciais e étnicos” (BRASIL, 1997, p.24). Tem-se então a consolidação do conteúdo “formação do povo brasileiro” a partir da tríade brancos, negros e índios.

Em 1971, por meio da Lei nº 5.692/71, no contexto da ditadura militar brasileira, autoritariamente, História e Geografia foram reunidas em uma mesma disciplina, os Estudos Sociais. Um dos objetivos de tal disciplina seria ajustar o aluno ao meio, incentivando “os valores da ordem e da conservação na perspectiva do desenvolvimento (FONSECA, 1993, p. 42)”, sem fomentar reflexões a respeito da ação humana como construtora da história. Os conteúdos, sob a influência dos círculos concêntricos² foram assim divididos: família, escola, bairro, município e estado. A justificativa era de que a aprendizagem deveria partir do contexto mais próximo da criança. O que se concretizou, foi um estudo desarticulado desses espaços, que perdura até os nossos dias. Tal pressuposto é um equívoco. O conhecimento sobre si mesmo, sobre o presente ou sobre o lugar se amplia na proporção direta que ampliamos nosso olhar para o outro, para diferentes temporalidades e para outros lugares. Assim sendo, pode-se afirmar, que, diferentemente do preconizado nas discussões sobre a aprendizagem da História ancorada nos círculos concêntricos, o estudo sobre o próximo, tanto em relação ao tempo como em relação ao espaço, deve ser desenvolvido em diálogo constante com o distante no tempo e no espaço.

2 “Na perspectiva dos círculos concêntricos, buscou-se vincular os estudos da sociedade aos estágios de desenvolvimento psicológico do aluno, com base nos estudos de Jean Piaget. Como este classificou o desenvolvimento da criança em fases: sensório-motora, operatória e abstrata, a ‘adaptação’ de sua classificação para a área de Estudos Sociais gerou uma máxima até hoje bastante enraizada em nossas concepções: o ensino tinha um caminho a seguir – do concreto para o abstrato, em etapas sucessivas” (OLIVEIRA e ZAMBONI, 2008, p. 176).



No início dos anos 1980, com a crescente organização de entidades como a ANPUH – Associação Nacional dos Professores Universitários de História, e AGB – Associação dos Geógrafos do Brasil, proliferaram-se as críticas quanto aos Estudos Sociais, culminando com o retorno das áreas específicas para o ensino de primeiro grau. Na década de 1980, também se intensificaram as pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem da História, mas com enfoque para a faixa de 5ª a 8ª séries e segundo grau. Na maioria das escolas de 1ª a 4ª séries do primeiro grau, a área de Estudos Sociais permanece e as aulas, “em geral, continuam sendo ministradas pelo professor polivalente e desvalorizadas em relação às outras disciplinas” (FONSECA, 1993, p. 48).

Nas reformulações curriculares datadas entre 1985 e 1995, dentre as quais se enquadra o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná – CBPR (1990), os estados de Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo, optaram por extinguir os Estudos Sociais e apresentaram propostas específicas para a área de História e Geografia.

Um olhar geral sobre essas propostas nos indica que, quanto ao ensino de História, buscou-se trabalhar com as mudanças e permanências, tentando romper com a ideia de progresso contínuo, mas ainda se priorizou o tempo cronológico como elemento organizador dos conteúdos apresentados. Pode-se apontar como consenso entre essas propostas: a ideia de que o ensino de História contribui para a formação de um cidadão crítico e político; o destaque para uma postura metodológica que parta da realidade do aluno, para levá-lo a espaços e tempos mais distantes desenvolvendo uma postura de observador e o uso de fontes³ para o estudo da História. No entanto, faltam abordagens sobre como trabalhar com essas fontes (BITTENCOURT, 1998b, 153).

No processo de implantação do Currículo Básico para as Escolas Públicas do Paraná (1990), as preocupações dos professores das séries iniciais voltaram-se para a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, relegando a um segundo plano, as mudanças relacionadas às outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, as mudanças preconizadas no documento para a História nas séries iniciais, principalmente no tocante as primeiras e segundas séries, demoraram a serem incorporadas às práticas do professor, que estava mais preocupado com as mudanças no processo de não retenção do aluno nessas séries (OLIVEIRA, 2006).

Essas mudanças relacionavam-se diretamente com a linha teórica do documento, a pedagogia histórico-crítica, a qual defende que a função da escola seria levar o aluno a adquirir o saber elaborado (ciência) para poder agir no processo de transformação social. Desta forma, há prioridade na seleção dos conteúdos entendendo que essa seleção é sempre uma escolha datada e historicamente construída. Essa foi uma grande contribuição do currículo para o ensino de História, pois, mesmo mantendo como ponto de partida a história de vida do aluno, indicou-se a necessidade de expandir essa reflexão para outras realidades do presente, do passado, para comparar, identificar semelhanças e diferenças (Currículo Básico para as Escolas Públicas do Paraná, 1990, p. 85), fugindo assim de uma proposta centrada somente ao lugar e ao tempo de vida do aluno.

3 Entende-se por fonte todo e qualquer documento, “isto é, fragmentos ou indícios de situações já vividas, passíveis de ser exploradas pelo historiador” (SCHMIDT E CAINELLI, 2004, P. 90). A discussão sobre: conceito, tipologias e importância das fontes para o ensino da História é abordado/apresentado/destacado no item “Fundamentos Metodológicos”.

Nessa proposta também se apresentou a preocupação, ainda que em caráter inicial, de pensar a respeito da progressão do conhecimento histórico ao longo do processo de escolarização, desde a “pré-escola” até a oitava série. Assim sendo, há discussões acerca da importância do aluno dominar noções de causalidade, simultaneidade, sucessão, ordenação, sequência e descontinuidade temporal, que são categorias que viabilizam “à compreensão do processo histórico que será priorizado de 5ª a 8ª séries” (CBPR, 1990, p. 84).

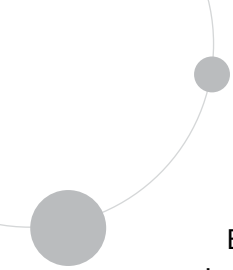
Durante a década de 1990, o CBPR foi o principal documento norteador das propostas curriculares no Estado do Paraná e, no tocante a área de História nas séries iniciais, os professores pautaram a seleção e a organização dos conteúdos a partir do “currículo de capa branca”. O mesmo não se pode dizer quanto aos procedimentos metodológicos e quanto à concepção do que é aprender e ensinar história: continuou a prioridade para um trabalho focado na leitura, interpretação e memorização de informações apresentadas em textos (OLIVEIRA, 2006).

No cenário nacional, um ano após a promulgação da LDB 9.394/96, o Governo Federal colocou em circulação os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – para o primeiro (1ª e 2ª séries) e segundo (3ª e 4ª séries) ciclo da escola fundamental. O destaque da proposta foi para um trabalho voltado para os quatro pilares da educação do futuro: aprender a ser, a fazer, a aprender e a conhecer. Tal escolha colocou a aprendizagem de conteúdos em um segundo plano.

Na proposta para a área de História no PCN um dos objetivos mais relevantes é a constituição da “identidade social do estudante” (BRASIL, 1997a, p. 32). Três aspectos são fundamentais para que os estudos históricos levem o aluno a atingir este objetivo: “a relação entre o particular e o geral”, a “construção das noções de diferenças e semelhanças” e a “construção de noções de continuidade e de permanência” (BRASIL, 1997, p. 32-33). Três conceitos são apontados como fundamentais no saber histórico escolar em relação ao saber histórico: o de fato histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico. Considerando esses conceitos, o ensino de História objetiva desenvolver o senso de observação do aluno por meio de estudos das fontes, mas alerta que não se pretende transformar o aluno num pequeno historiador, mas “num observador atento das realidades de seu entorno, capaz de estabelecer relações, comparações e relativizando sua atuação no tempo e no espaço” (BRASIL, 1997, p. 39).

A incorporação das ideias preconizada no PCN para a disciplina de História deu-se por vias impositivas, principalmente, por meio do Livro Didático. Na prática, o professor das séries iniciais continuou a buscar no Currículo Básico do Paraná, os conteúdos a serem trabalhados, pois, a principal crítica que os mesmos teceram ao PCN, relaciona-se com o esvaziamento do conteúdo, ou com a dificuldade que os mesmos tiveram em elaborar um rol de conteúdos a partir dos eixos propostos.

Foram esses dois documentos, o CBPR e o PCN, que serviram de base para os projetos pedagógicos elaborados nas escolas pós 1997. No ano de 2001 a Lei 13.381, estipula a obrigatoriedade conteúdos da disciplina História do Paraná para o ensino fundamental e médio. Desta forma, devem estar contemplados no currículo “abordagens e atividades, promovendo a incorporação dos elementos formadores da cidadania paranaense”, assim como o trabalho com a Bandeira, o Escudo e o Hino do Paraná.



Em 2003 foi sancionada a Lei nº 10.639, tornando obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino do país, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileiras. Em 2008, a Lei nº 11.645, altera a Lei nº 10.639, ampliando a obrigatoriedade para a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Desta forma, os conteúdos selecionados devem incluir diferentes aspectos da história e da cultura desses dois “grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (Lei nº 11.645).

Ainda não se têm estudos a respeito de como essas orientações foram incorporadas no trabalho com a História no cotidiano escolar, mas podemos inferir que, os resultados das lutas dos anos de 1980 e 1990, podem ser apontados na busca por um ensino de História para crianças “fundamentado em temas que problematizam o conhecimento e buscam romper com uma História cronológica linear” (ZAMBONI, 2001, p. 8). Desta forma, vamos construindo uma perspectiva de trabalho que valoriza a diversidade e as necessidades da sociedade brasileira.

Fundamentos Teórico-Metodológicos

A finalidade última do ensino de história com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deve ser o desenvolvimento do pensamento histórico. Uma proposta com esse objetivo deve ter como base à **epistemologia da História**⁴, entendida como as formas de investigação que tornam um estudo histórico diferente de outras abordagens do conhecimento. Para isso, considera-se fundamental que na proposta metodológica estejam contemplados: o trabalho com as fontes, não como “ilustração da narrativa histórica e de sua exposição, de seu discurso, (...) mas como ponto de partida para a prática do ensino da História” (SCHMIDT E CAINELLI, 2004, p. 95); a constante **relação entre o passado e o presente**, condição teórica elementar para o estudo da História, não no sentido de constatação de “como era” e “como é”, mas no intuito de analisar os porquês das permanências e transformações; e o trabalho com as **diferentes temporalidades**.

Considerar a **epistemologia da História**, no trabalho em sala de aula com as crianças, significa que o conteúdo a ser selecionado deve possibilitar ao aluno, ao mesmo tempo em que conhece um passado produzido pelos historiadores, possa também aprender sobre a natureza e a estrutura disciplinar do conhecimento histórico. Nesse sentido, as opções teórico-metodológicas devem contribuir para que os alunos entendam que a construção da História segue certos fundamentos. Um desses fundamentos, que valida a produção dos historiadores e distingue uma compreensão histórica de uma compreensão ficcional, é a “consistência com a evidência, entendida como o conjunto de indícios fornecidos pelas fontes sobre o passado” (BARCA, 2001, p. 30).

4 Entende-se por “Epistemologia da História” a forma como o conhecimento histórico é construído: sua natureza, etapas e limites. Entendendo como o conhecimento histórico é construído, é possível compreender, por exemplo, porque somente descrever um objeto, interpretar um documento ou fazer uma visita, muitas vezes não se torna um trabalho histórico. Para ser histórico, faz-se necessário, conforme exposto no texto, interrogar as fontes (objeto, texto, lugares) de forma a estabelecer relações entre o passado e o presente.

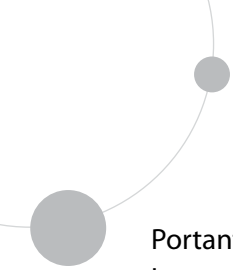
Em outras palavras, o aluno deve aprender que nem todas as maneiras de se trabalhar com o passado podem ser consideradas históricas, que a interpretação histórica do passado é formulada a partir de evidências e que “está na natureza da História haver diversas versões do passado, embora nada disto signifique que a História é apenas uma questão de opinião (LEE, 2000, p. 10)”. Mas, como esse trabalho pode ser realizado em sala de aula? É aqui que se destaca a importância teórica e metodológica do trabalho com as fontes.

Organizar o trabalho pedagógico a partir da identificação e exploração de **fontes** é condição fundamental para que o aluno compreenda como a História é construída. Para além do conhecimento sobre fatos e histórias, os alunos devem aprender a lidar com o passado de uma maneira histórica. Isso significa indagar o passado a partir dos vestígios do presente a fim de conseguir determinadas respostas. Para isso, toda produção humana pode ser utilizada em sala de aula como fonte de investigação para o ensino de História. O principal objetivo do trabalho com fontes é levar o aluno a fazer inferências válidas, ou seja, perguntas pertinentes sobre o passado e que possam ter na fonte, um início de resposta.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no processo de trabalho com as fontes, deve-se incentivar o exercício da imaginação histórica, entendida como a capacidade de fazer inferência, suposições sobre as fontes. Imaginar historicamente significa ir além das aparências dos objetos e dialogar com as relações que esses objetos estabeleciam com o seu lugar de origem, assim como com o seu lugar de memória hoje. É compreensível e aceitável que, principalmente no início dos anos iniciais, as narrativas construídas a partir do diálogo histórico com as fontes, estejam marcadas pela mistura entre a fantasia (ficção) oriunda das histórias, contos, lendas que a criança ouve desde pequena, e suas conclusões acerca da análise da fonte. Na escola, ao propor várias vezes atividades com fontes, o objetivo é levar a criança de uma imaginação histórica, para uma imaginação histórica válida, pautada na evidência e plausibilidade.

Identificar a evidência e a plausibilidade nas investigações das ideias sobre o passado, levantadas pela imaginação histórica, é a condição fundamental para que o aluno analise as diferentes versões que podem ser construídas sobre o passado, compreendendo porque “algumas versões ou explicações são mais seguras do que outras” (LEE, 2000, p. 10). Torna-se importante destacar que o fato dos alunos conhecerem diferentes versões históricas não significa, necessariamente, que possam compreender por que algumas versões são mais seguras do que outras. Não se trata de um trabalho livre sobre fontes. “Se apenas damos diferentes versões, elas [as crianças] poderão entender que uma é certa e a outra é errada. As crianças concluem que isto é inútil porque não se pode confirmar” (LEE, 2001, p. 14). Este tipo de trabalho situa-se no que Lee denomina de exercício de entrega de informação, e não contribui para que a criança elabore inferências sobre as fontes, exercitando assim, a imaginação histórica.

No trabalho com as fontes, o professor deve convidar os alunos a formularem inferências sobre o passado a partir das seguintes indagações: o que sabemos ao certo? O que podemos supor? O que desconhecemos? (COOPER, 2004, p. 59). Ao relacionarem as ideias que concebem sobre o passado com os elementos de evidência e plausibilidade, os alunos vão compreendendo que algumas explicações são mais válidas do que outras porque se sustentam em evidências.



Portanto, não é qualquer narrativa sobre o passado que podemos considerar histórica, mas aquela que consegue maior grau de plausibilidade.

Para realizar esse trabalho com as fontes é necessário ir além da observação, com questões como: quem fez? Para que fez? Como se usava? O que esse objeto significava para as pessoas que o utilizavam? Da mesma forma, é importante incentivar os alunos a elaborarem suas questões e ouvir os argumentos que utilizam para justificar as mesmas. Tal perspectiva pressupõe um trabalho em sala de aula baseado no diálogo. Esse diálogo é a base para a construção de narrativas. Essas narrativas, nos anos iniciais, podem ser socializadas de diferentes formas e graus de complexidade: na oralidade, nos desenhos, nas dramatizações e, conforme forem dominando o processo de escrita, podem construir textos.

Devido à importância que o trabalho com as fontes tem quando se objetiva um ensino de História que leve o aluno a compreender também a respeito da epistemologia da História, destacamos algumas fontes e sua tipologia. Entende-se por fonte primária os vestígios do passado “que se caracterizam por ser de primeira mão ou contemporâneas dos fatos históricos a que se referem” (SCHMIDT E CAINELLI, 2004, p. 96). Podem ser:

Fontes materiais – (utensílios, mobiliários, roupas, ornamentos pessoais e coletivos), armas, símbolos, instrumento de trabalho, construções (templos, casas, sepulturas), esculturas, moedas, restos (de pessoas ou animais mortos), ruínas e nomes de lugar (toponímia), entre outros. Fontes escritas – documentos jurídicos (constituições, códigos de lei, decretos), sentenças, testamentos, inventários, discursos escritos, cartas, livros de contabilidade, livros de história, autobiografias, diários, biografias, crônicas, poemas, novelas, romances, lendas, mitos, textos de imprensa, censos, estatísticas, mapas, gráficos e registros paroquiais, por exemplo. Fontes visuais – pinturas, caricaturas, fotografias, gravuras, filmes, vídeos e programas de televisão, entre outros. Fontes orais: entrevistas, gravações (de entrevistas, por exemplo), lendas contadas ou registradas de relato de viva-voz, programas de rádio, por exemplo (SCHMIDT E CAINELLI, 2004, p. 96, 97).

Por fontes secundárias, podemos compreender os “registros que contêm informações sobre os conteúdos históricos resultantes de uma ou mais elaborações realizadas por diferentes pessoas. Essas fontes nos chegam por pessoas que realizam reconstruções do passado, cujas referências são diferentes testemunhos ou relatos” (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p.97). Como exemplos podemos citar os livros didáticos, os mapas históricos, os gráficos, etc.

Um procedimento metodológico pautado no trabalho a partir da inferência sobre as fontes contribui para pensarmos o outro ponto que destacamos: a **relação entre o passado e o presente**. O ensino de História, com crianças, não pode ser baseado na simples apresentação do passado, explicando como era e como é. É importante criar situações nas quais o sujeito seja impelido a compreender o porquê, as causas e as consequências nos processos de transformação e permanência entre o passado e o presente e, principalmente, que o leve a compreender que são as indagações do presente que nos levam a indagar o passado.

A formação histórica ocorre no processo de estabelecimento de uma relação causal e intencional entre o passado e o presente. Ao aprender fazer essas relações, o sujeito pode “elaborar continuamente, e sempre de novo, as experiências correntes que a vida prática faz do passar do tempo, elevando-as ao nível cognitivo da ciência da história, e inserindo-as continuamente, e

sempre de novo (ou seja: produtivamente), na orientação histórica dessa mesma vida (RÜSEN, 2007, p. 104)”. Tal prerrogativa anunciada por Rüsen nos desafia a trabalhar em sala de aula, quanto à relação entre passado e o presente, buscando indagações no presente, que, para serem compreendidas (e talvez aqui esteja a principal função do professor em sala de aula, identificar na realidade que cerca seus alunos, essas questões) faz-se necessário propiciar um afastamento desse mesmo presente, que gerou a indagação, formulando outras compreensões que forneçam elementos para que novas orientações possam ser pensadas para essa mesma vida prática.

O professor ao propor um estudo a partir do presente, com reflexões sobre os direitos e deveres das crianças, o trabalho infantil ou o papel social da mulher na atualidade e dentre tantos outros exemplos que aqui poderiam ser citados, deve convidar o aluno a buscar na história como essas questões foram se configurando: qual o conceito de criança em diferentes sociedades; como, quando e por que as discussões sobre o trabalho infantil vão conquistando espaço; quando, como e por que a mulher conquistou o direito ao voto, são algumas questões indicativas de diálogo entre o presente e o passado. Ao levar seus alunos a estabelecerem esse diálogo, o professor contribui para que “pensem historicamente” sobre essas questões e analisem as questões do presente considerando sua historicidade.

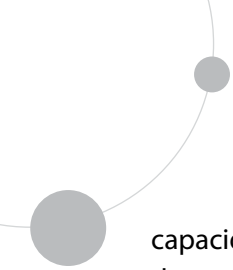
Desta forma o que vincula o passado ao presente ou, em outras palavras, o que torna um estudo “concreto”, no sentido de existente, necessário, são as questões que o professor orienta a serem feitas, mediando diferentes temporalidades. Por isso, o trabalho com as **diferentes temporalidades** é outro ponto a ser destacado quanto aos aspectos teórico-metodológicos.

O tempo é uma categoria central do conhecimento histórico. Nos anos iniciais, faz-se necessário explorar as noções temporais básicas como: sequência, ordenação, sucessão; duração; simultaneidade; semelhanças e diferenças e mudanças e permanências. Por ser resultante de convenções sociais, cada sociedade elabora o seu conceito de tempo, o trabalho com essa categoria em sala de aula, deve levar o aluno a conhecer as diferentes formas de se pensar e utilizar o tempo.

O trabalho com as noções temporais contribui para a compreensão da causalidade histórica, isto é, das relações entre uma época histórica e outra, um fato histórico e outro da mesma época. Ademais, permite captar os elementos evidenciados da profundidade temporal, quais sejam, de referências, sobre outras épocas e tempos para diferenciá-los do presente (SCHMIDT E CAINELLI, 2004, p. 78).

Devido às marcas que equivocadas interpretações deixaram na forma como entendemos o processo de aprendizagem das crianças, o ensino de História para crianças tem, no trabalho com o tempo, um dos seus principais desafios. O mais sério relaciona-se com a capacidade da criança aprender História, bastante questionada nas décadas de 1970 e 1980, visto que a mesma apresenta dificuldades quanto à noção do tempo. Sabemos hoje que não se trata de dificuldades, mas sim de peculiaridades na forma como a criança compreende o tempo, e isso não significa que a mesma não tenha uma noção temporal que a possibilite trabalhar com a História (OLIVEIRA, 2003).

O outro desafio também está diretamente relacionado ao questionamento sobre a



capacidade da criança aprender História. Trata-se da ideia de que a aprendizagem deve partir de questões “próximas” à criança, ou em outras palavras, deve partir do “concreto”. Tal assertiva concretizou-se na organização espacial dos conteúdos a serem trabalhados com as crianças baseado nos círculos concêntricos. Nessa perspectiva, iniciava-se o estudo pela história de vida do aluno, e sucessivamente, passava-se para o estudo da família, da escola, do bairro, do município, do estado, do país. Tal forma de se organizar o trabalho em sala de aula entende “próximo” como “perto fisicamente” do aluno e “concreto” como palpável, portanto, existente no sentido material do termo.

Apesar das constatações que apontam que o estudo a partir do próximo (tanto em relação ao tempo como em relação ao espaço) só pode ser compreendido se relacionado constantemente como o distante (tempo e espaço) a utilização dos círculos concêntricos continua marcando a forma como trabalhamos História com crianças.

Para construir um trabalho que rompa com essa perspectiva é importante considerar que o que tornará o passado mais próximo para a criança, é a necessidade que o mesmo tem para se entender o presente. Voltamos assim à importância do trabalho com a História a partir de problematizações feitas no presente. Um aluno dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pode não se interessar em estudar o passado se não tiver um objetivo real no presente. Esses objetivos podem ser gerados na dinâmica das relações sociais locais e aproveitados para o trabalho em sala de aula. Por exemplo: ocorreu um conflito de terra próximo ao município (o estudo, partindo desse conflito, problema atual) deve convidar o aluno a buscar no passado, elementos para compreender porque esse tipo de conflito ocorre no presente. O mesmo se aplica para o recorte espacial: o alcance desse espaço não pode ser determinado pela amplitude que o mesmo tem em relação ao lugar que a criança ocupa fisicamente, mas deve ser pensado a partir da necessidade posta pela indagação formulada no presente.

Dessa forma, a compreensão sobre o que significa a “realidade do aluno”, quanto ao tempo e ao espaço, deve ser compreendida no contexto das relações sociais reais (vivenciadas) e as potenciais (aquelas que o aluno não vivencia, mas é capaz de compreender por meio da vivência dos outros). Tal forma de entender o que é a “realidade do aluno” faz com que a ligação entre diferentes espaços e temporalidades se dê pela relação possível de ser estabelecida historicamente.

Somente um trabalho pautado em uma temporalidade significativa, aqui entendida como elo entre passado e presente, por meio da indagação que se faz ao presente, pode levar o aluno a compreender historicamente o outro. Essa capacidade, denominada de empatia histórica⁵, não significa se colocar no lugar do outro, porque isso é impossível em história. “Nossa compreensão histórica vem da forma como sabemos como é que as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo que sentiram os sentimentos apropriados aquela situação, sem nós próprios as sentirmos (LEE, 2003, p. 1). Por isso, os alunos devem ser capazes de “compreender as ações,

5 No dicionário Houaiss, a definição sociológica para empatia é: forma de cognição do eu social mediante três aptidões: para se ver do ponto de vista de outrem, para ver os outros do ponto de vista de outrem ou para ver os outros do ponto de vista deles mesmos. A partir desse conceito, entende-se por empatia histórica, a capacidade cognitiva de pensar o passado, com as referências do passado, e não a partir de julgamentos do presente. Trata-se de um efetivo processo de descentração: pensar o outro a partir do outro e não a partir do que eu penso sobre o outro.

as práticas sociais; devem ser capazes de considerar (não necessariamente aceitar ou partilhar) as ligações entre intenções, circunstâncias e ações (LEE, 2003, p. 20). Isso significa compreender as circunstâncias na qual as pessoas se encontram com a “crença” que os mesmos tinham sobre essa mesma situação, seus valores e ideias sobre o mundo.

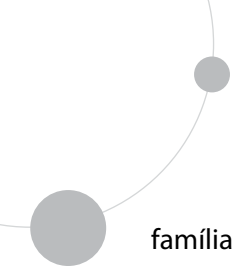
Diante de um ensino de História, cuja opção teórico-metodológica se estrutura a partir da epistemologia da História, do trabalho com as fontes, da relação entre o passado e o presente e das diferentes temporalidades, quais as estratégias mais significativas para organizar o pensamento histórico nos alunos? Em primeiro lugar, faz-se necessário considerar os conhecimentos que os alunos já possuem sobre os mais variados assuntos, incentivando o diálogo entre todos e possibilitando que reconheçam a pluralidade de olhares oriundos das vivências cotidianas. É a partir desses conhecimentos do cotidiano que o professor pode pensar as questões que irão servir de ponte entre o passado e o presente. Em sala de aula tais procedimentos concretizam-se com atividades de resgate de memória, dos alunos e de outras pessoas próximas. Esses saberes oriundos do cotidiano devem ser registrados, para que, ao final do trabalho, comparações possam ser estabelecidas entre o que sabíamos e o que sabemos depois de estudarmos mais o assunto.

Esses saberes do cotidiano precisam ser analisados a partir de questões que levem o aluno a se perguntar “porque penso assim”? A partir desse processo de reflexão é possível entender os (pré)conceitos que reproduzimos e construir novos sentidos de orientação para nossas vidas. O aluno, ao refletir sobre porque têm determinados “saberes”, constrói noções de identidade, que o ligam a determinados grupos, e de alteridade, que o distingue de outros grupos.

Em terceiro lugar, faz-se importante optar por atividades que levem os alunos a vivenciarem “experiências com significados”, no sentido de aproximá-los cada vez mais do conhecimento histórico. Por exemplo, visitas a lugares com planejamento prévio do que será explorado; pesquisas orientadas com indagações mais pontuais que levem o aluno a relacionar diferentes fontes, com ênfase no processo de realização da pesquisa e não nos resultados; incentivo a elaboração e apresentações das narrativas construídas a partir do trabalho com as fontes; incentivo a formulação de questões, de problemas para as fontes apresentadas (nem todas as indagações podem ser respondidas, mas o importante é levar o aluno a formular questões) e atividades que os levem a perceber que as transformações sociais não ocorrem por forças externas ou por questões naturais, mas são resultantes de escolhas humanas no tempo.

Para desenvolver um trabalho com os conteúdos históricos considerando os pressupostos teóricos metodológicos preconizados neste documento faz-se necessário olhar para os materiais didáticos como fontes e passíveis de serem investigadas. Tomemos como ilustração um trabalho utilizando o livro didático como fonte. Vejamos: é muito comum encontrarmos nos livros o conteúdo “Família”. Este é proposto para ser estudado das mais variadas formas: geralmente há pinturas, fotografias, relatos de como eram as famílias no passado, solicitações para que os alunos façam investigações sobre suas famílias e muitas outras atividades, a grande maioria, de boa qualidade. Vamos pensar como seria na perspectiva defendida neste documento, uma proposta com o conteúdo “família”.

Vamos supor que o livro apresente o quadro de Debret um funcionário a passeio com sua



família, 1837; fotografias de famílias atuais em suas diferentes composições (pai, mãe, filhos; avós, netos; pai e filhos; mãe e filhos; famílias sociais, famílias com pais e/ou mães homossexuais, etc.); um texto cuja ênfase é explicar que a composição familiar modificou-se ao longo da História. Seguem-se três atividades para serem desenvolvidas pelos alunos: 1– comparem as famílias apresentadas nas imagens. Escreva sobre as semelhanças e diferenças. 2– Como é o dia a dia de sua família? Escreva um pequeno texto a respeito. 3– Traga uma foto de sua família para montagem de um mural coletivo. Caso o professor realize todas as leituras e atividades com a turma, ao final, como resultado teremos um bom trabalho de interpretação de imagens e textos, o que sem dúvida alguma é de fundamental importância.

Mas para que possamos falar de construção de conhecimento histórico, na perspectiva preconizada neste documento, faz-se necessário considerar alguns princípios norteadores para o trabalho, apresentados no item em questão (Fundamentos Teórico-Metodológicos). São eles: considerar o saber do aluno sobre o assunto – a roda de conversa é uma das técnicas mais eficazes para esse fim. O que é família? Todas as famílias são iguais? Quais as semelhanças? As diferenças? Como sabemos essas informações? Após esse levantamento das ideias a respeito do assunto em questão, faz-se necessário registrar o que for mais importante (formato de painel, mural de lembretes, livros de anotações, gravações em vídeo ou voz, desenhos, etc.).

O trabalho com o livro didático pode começar pela investigação das imagens entendidas enquanto fonte. Paralelamente ao conteúdo “família” pode-se trabalhar a natureza das fontes: o que é uma pintura? É uma representação do passado ou uma interpretação do artista sobre o passado? Quem pintou? Quando? Onde? Com qual intencionalidade?

Torna-se importante também incentivar os alunos a elaborarem questões que os levem para além da imagem: para onde as pessoas estão indo? É um dia comum ou um dia de festa? E frente a cada resposta, tentar entender as relações causais que o aluno estabelece: por que você pensa isso? Como chegou a essa conclusão? Frente a indagações para as quais a imagem não apresenta respostas, indagar: como podemos investigar sobre isso? Em que fontes?

Ao identificar quem pintou o quadro, quando, onde e com qual intencionalidade, abre-se a possibilidade para montagem de pequenos textos sobre o período em questão (conteúdo esse que será aprofundado nos anos seguintes). Desta forma vai-se constituindo a noção de que os homens se organizam de formas diferentes ao longo do tempo.

Todo esse processo de investigação histórica precisa ser repetido com as fotografias, com o documento complementar, com o texto do livro didático e com o conjunto apresentado no capítulo: que conceito de família o autor desse livro quer nos ensinar? Há outros conceitos? O que os historiadores já descobriram sobre as famílias de outros tempos e lugares? Pode-se escolher uma sociedade para realizar um estudo comparativo. Cabe ressaltar que o uso do intercâmbio, via internet ou cartas nesse tipo de investigação é muito importante. Uma sugestão interessante seria trocar mensagens com escolas angolanas, por exemplo, sobre a constituição familiar no passado e no presente deste país africano.

130 Por fim, as atividades apresentadas ao final do capítulo podem ser adensadas devido ao amplo trabalho investigativo realizado em torno do conteúdo: a comparação entre as famílias

apresentadas nas imagens pode ser feita a partir do contexto histórico e da intencionalidade posta em cada fonte. As semelhanças e diferenças podem ser analisadas sempre acompanhadas da explicação histórica que exige uma leitura para além de como era e como é. Faz-se necessário entender porque algumas coisas permanecem e outras se modificam.

Desta forma o aluno vai aprendendo sobre o passado, como eram as famílias, e sobre a história, a forma que pesquisamos e o conhecimento que os historiadores construíram e constroem sobre as relações familiares.

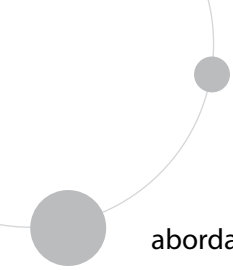
Avaliação

O processo de avaliação da aprendizagem em História com crianças está diretamente relacionado com a progressão do conhecimento histórico. Ou seja, não podemos tecer uma série de objetivos e verificar se o aluno alcançou ou não os mesmos, se não tivermos uma noção clara de que se trata de um processo em construção. Outra questão a ser destacada relaciona-se as especificidades de uma avaliação na área de História. Essas especificidades nos levam a pensar sobre o que deve ser avaliado: os conhecimentos sobre o passado? As indagações que o aluno faz para conhecer esse passado? As narrativas que constrói? As relações causais que estabelece entre os acontecimentos? Enfim, quais seriam as principais características de um processo avaliativo tratando-se do ensino e da aprendizagem da História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Vamos iniciar pela progressão do conhecimento. Diferentes teorias, ainda que partindo de perspectivas diferentes, encontram no cotidiano o ponto de partida para um novo saber, sempre na intencionalidade de se chegar a um outro ponto. Nesse processo de ir de um ponto a outro, acredita-se que se faz presente uma alteração na forma de se conhecer algo, que já não é marcado somente pelas concepções iniciais, mas acrescido e modificado por outros saberes que são apresentados ao sujeito. Trata-se de um constante diálogo entre o conhecimento do sujeito e os conhecimentos dos outros.

Portanto, ao se pensar em um processo de avaliação é necessário considerar que aprender significa mudar. Desta forma, para avaliar um aluno é necessário identificar o quanto ele mudou. Mas mudou em que sentido? Para Cooper (2004, p. 60) podemos falar de um processo de mudança no pensamento histórico das crianças quando as mesmas, a partir de uma imaginação histórica que mistura realidade e fantasia, passam a fazer inferências cada vez mais válidas sobre as fontes, passam a estabelecer relações causais entre os acontecimentos e a tecer narrativas com lógica temporal.

Cooper (2002) indica que, a partir do contato dos alunos com diversas histórias, na medida em que crescem e aumentam seus conhecimentos, estes podem dedicar-se a descobrir mais sobre o que já se conhece. De uma imaginação pode se chegar a uma imaginação histórica válida. Isso pode levar mais adiante, a construção de uma empatia histórica, a compreensão de como as pessoas do passado pensavam e por que se comportavam de forma tão diferente da nossa, compreendendo os aspectos sociais, econômicos e políticos das diferentes sociedades. Esta



abordagem requer outras avaliações que não se limitam somente a ler e interpretar textos ou a memorizar dados.

No trabalho com as fontes é importante avaliar como o aluno vai aprendendo a fazer perguntas para a fonte e a formular hipóteses sobre o passado. A partir das formulações o processo avaliativo pode prosseguir buscando perceber como o aluno articula a busca por outras provas e como argumenta junto aos seus colegas para fundamentar seu pensamento.

Em síntese, a avaliação deve centrar-se em criar estratégias para averiguar se o aluno está desenvolvendo a capacidade de formular questões para as fontes com o objetivo de conhecer mais sobre o passado.

Cooper (2004, p. 64) indica algumas categorias para analisar o progresso do aluno no trabalho com as fontes: uma lógica incipiente, mas ainda não claramente expressa; utilização e apresentação das informações recebidas com lógica mas de forma repetitiva; utilização e apresentação das informações recebidas com lógica, elaborando uma ou duas frases para além da informação fornecida, mas sem relação entre as mesmas; utilização e apresentação das informações recebidas com lógica, elaborando uma ou duas frases para além da informação fornecida com tentativas e/ou formulações sequenciais expressadas inadequadamente; utilização e apresentação das informações recebidas com lógica, elaborando uma, duas ou mais frases para além da informação fornecida, com uma ou duas formulações lógicas sequenciais em que a segunda é baseada na primeira, ligada por “portanto” ou “porque” e, uma sinopse dos pontos prévios, utilizando um conceito abstrato. Essa tipologia das narrativas/respostas das crianças, elaboradas a partir do trabalho com diferentes fontes, não deve ser entendida como uma classificação; apenas indica progressões na aprendizagem que podem ser consideradas pelo professor no processo de avaliação e utilizadas no redimensionamento do trabalho pedagógico.

Outros aspectos destacados por Cooper (2002) relacionam-se com as discussões em grupo. Esses momentos são propícios para que o professor avalie se os alunos estão aprendendo a fazer perguntas para as fontes, sem a sua orientação; como os alunos apresentam e discutem a respeito dos diferentes pontos de vista; como analisam a validade desses pontos de vista, ancorando-os em explicações relacionadas às evidências, aos porquês e avançando na discussão para além de opiniões pessoais acerca do problema colocado.

Um grande desafio para o processo de avaliação em História é ir além da memorização dos conteúdos e de avaliações ancoradas na leitura, interpretação e produção escrita. Para alcançar esse objetivo é importante que o professor privilegie a avaliação do aluno em ação sobre as fontes, no momento em que narra as suas conclusões, e não somente nos momentos específicos em que escreve. Nesse sentido, é importante que o professor selecione os critérios que pretende avaliar. Uma sugestão é elencar critérios que possibilitem perceber os avanços obtidos pelo aluno no processo de construção do pensamento histórico, como: 1) Estabelece relações entre o passado e o presente? 2) Identifica em uma reflexão oral e escrita papéis divergentes atribuídos a um evento? 3) Relaciona no tempo determinados eventos históricos? 4) Utiliza noções relacionadas ao tempo como medida: calendário, décadas, séculos, semanas... 5) É capaz de realizar uma produção escrita que mostre uma interpretação e explicação comparando diversos documentos/fontes? 6) Utiliza noções relacionadas ao tempo como: datas, mudança, permanência, sucessão, simultaneidade...

7) Consegue estruturar uma linha do tempo de um período histórico? 8) Consegue empregar vocabulários e conceitos adequados para explicar diferentes modos de vida: regimes políticos, poder, sociedade... 9) Identifica na História local momentos de inserção em um contexto mais amplo da História do Brasil. 10) Consegue colocar em relação diferentes épocas e elementos estudados (RANZI E MORENO, 2005, p. 13, 14).

Uma boa prática avaliativa no ensino de História deve colocar o aluno frente a diferentes atividades formuladas com a intencionalidade de proporcionar a exploração de vários aspectos cognitivos. Por exemplo: a partir de um mesmo conteúdo o professor poderá solicitar a elaboração de textos, de desenhos, de representação teatral, de interpretação de textos. Desta forma, os alunos que apresentam alguns problemas com a linguagem escrita podem apresentar o que aprenderam a partir de outras linguagens.

O mesmo ocorre com o que se pretende avaliar que deve ir muito além da retenção de informação. Cabem propostas que foquem relações causais, noções de temporalidade, interpretação, dedução e localização espacial.

Elaborar avaliações junto com os alunos ou solicitar que elaborem atividades em grupos para serem trocadas vem ao encontro dos objetivos do ensino de História no tocante a desenvolver no sujeito a capacidade de dialogar com as fontes, de indagar o passado e, também, de sintetizar os conhecimentos adquiridos.

É evidente que esses critérios devem ser elaborados pelo professor a partir das intenções pedagógicas e dos conteúdos a serem trabalhados, portanto, não há um padrão de avaliação a ser apresentado para todos.

Referências:

BARCA, Isabel. **O Pensamento Histórico nos jovens**. Braga: Editora Universidade do Minho, 2000.

BARCA, Isabel (org.) **Perspectivas em educação Histórica**. Centro de Estudos em Educação e Psicologia/ Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2001.

BITTENCOURT, Circe Maria F (org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998 (a).

BITTENCOURT, Circe Maria F. Propostas Curriculares de História: Continuidades e Transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). **Os Currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados, Fundação Carlos Chagas, 1998 (b).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília, DF, 1997 (b).

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Brasília, DF, 1997 (a).

COOPER, Hilary. **Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria**. Madrid: Ediciones Morata: 2002.

COOPER, Hilary. O pensamento histórico das crianças. In BARCA, Isabel (org.). **Para uma Educação Histórica**

de Qualidade. Actas das IV Jornada Internacionais de Educação Histórica. Minho: Centro de Investigação em Educação (CIED)/Instituto de Educação em Psicologia. 2004.

FERRO, Marc. **A manipulação da História no Ensino e nos meios de comunicação.** São Paulo: IBRASA, 1983.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada.** Campinas: Papirus, 1993.

FONSECA, Thais Nívea de Lima. **História e Ensino de História.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEE, Peter. Prefácio. In: BARCA, Isabel. **O Pensamento Histórico nos jovens.** Braga: Editora Universidade do Minho, 2000.

_____. Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In BARCA, Isabel (org.) **Perspectivas em educação Histórica.** Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2001.

_____. Peter. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão da vida no passado. In: BARCA, Isabel. Educação Histórica e Museus. **Actas das II Jornadas Internacionais de Educação Histórica.** Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2003.

LEE, P.; DICKINSON, A. e ASHBY, R. Las ideas de los niños sobre la historia. In: CARRETERO, M. y VOSS, J.F. (comps.) **Aprender y pensar la historia.** Buenos Aires: Amorrortu, 2004.

MELLO NETTO, João Cabral de. **Morte e vida severina,** Rio de Janeiro: Alfaguara, 2007.

MIRANDA, Sonia & COSTA Carina Martins. Para uma educação histórica do aluno – desafios e possibilidades pedagógicas. In **Boletim Pedagógico PROEB/2001. Ciências Humanas.** Juiz de Fora, UFJF/CAED, 2002. p. 78-86.

OLIVEIRA, S.R.F. O tempo, a criança e o ensino de história. In DE ROSSI, V.L. et ZAMBONI, E. (Orgs.). **Quanto tempo o tempo tem.** Campinas: Alínea, 2003.

OLIVEIRA, S.R.F. **Educação Histórica e a Sala de Aula:** o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Tese de Doutorado. UNICAMP: Campinas. 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a escola pública do estado do Paraná.** Curitiba, PR, 1990.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica – Teoria da História, fundamentos da ciência histórica.** Brasília, UNB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **História viva:** teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília, UNB, 2007.

RANZI, Serlei Maria Fischer e MORENO, Jean Carlos. **A Avaliação em história nas séries iniciais.** UFPR, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica – Curitiba: Ed. Da UFPR, 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2004.

ZAMBONI, Ernesta. **História Integrada é um eufemismo.** In: Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas – História. Ano 1, Número 1, março de 2001.

LÍNGUA PORTUGUESA

Angela Mari Gusso¹

O ensino de língua portuguesa passou a fazer parte dos currículos escolares brasileiros apenas no final do século XIX. Nessa época, acreditava-se que a linguagem se constituía no interior da mente, portanto sua manifestação era considerada como a expressão do pensamento. Em relação ao seu ensino, o objetivo era levar os alunos a reconhecerem as regras da gramática normativa e a realizarem análise de textos literários.

Na década de 1970, com a promulgação da Lei nº 5692/71 dispondo que o ensino deveria ser voltado à qualificação para o trabalho, instituiu-se no Brasil a pedagogia tecnicista. Nesse contexto, a disciplina de língua portuguesa, que passou à denominação de *Comunicação e Expressão*, orientava-se pela concepção estruturalista de linguagem, segundo a qual a língua é um código fixo por meio do qual um emissor codifica mensagens que serão decodificadas pelo receptor. Em decorrência, o ensino da língua sofreu alguma inovação, com a incorporação de exercícios estruturais e de técnicas de redação, além de treinamento para habilidades de leitura oral.

Com o fim do regime militar, as discussões sobre o papel da educação na transformação da sociedade brasileira aceleraram a produção acadêmica de cunho pedagógico. Os estudos linguísticos, por sua vez, redirecionam-se assumindo a perspectiva de que a linguagem é mais que um código: é forma de interação. Considerá-la assim significa admitir que, por meio dela, o locutor não apenas transmite mensagens, mas atua sobre seu interlocutor, realiza ações, estabelece vínculos e compromissos. Em outras palavras, a língua deixa de ser vista como sistema de regras estáveis para ser concebida como processo de interação entre sujeitos sócio-historicamente situados.

Esse novo modo de compreender a realidade linguística impôs um novo fazer no ensino de língua que vem ganhando corpo, embora não o seja no ritmo desejável. Documentos emanados pelos órgãos responsáveis pela educação nas esferas federal, estadual e municipal para orientar os currículos escolares, bem como a produção de alguns materiais didáticos, trazem subjacente a concepção sociointeracionista de linguagem, com a perspectiva de transformar qualitativamente o ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Nesse momento histórico, o grande desafio da educação brasileira é modificar o quadro relativo ao domínio da língua escrita, pelos estudantes e pela sociedade em geral. Por um lado, não se pode negar que o precário domínio de linguagem escrita da população está, em parte, associada à distribuição dos bens culturais, que está longe de ser democrática e igualitária, pois, conforme revelam estudos de diferentes áreas, a herança cultural veiculada na sociedade de informação não beneficia todos os segmentos sociais. A título de exemplo, observe-se que dados da Câmara Brasileira do Livro (2001) revelam que 87% dos municípios brasileiros não possuem

¹ Possui graduação em Letras Português, especialização em Linguística, e mestrado em Letras, pela UFPR. Atualmente é professora da PUCPR e aluna do programa de pós-graduação, nível de Doutorado, da UFPR, na área de Linguística Textual.

livrarias e que 62% dos alfabetizados dizem ter pouco ou nenhum contato com livros; outro dado expressivo: 595 municípios brasileiros, em 2007, não possuíam nenhuma biblioteca.

Por outro lado, é indiscutível o fato de a escola ser, por excelência, o *lócus*, responsável por propiciar condições para os indivíduos iniciarem-se e ampliarem sua condição de leitores, o que está intrinsecamente atrelado à necessidade de o próprio aluno assumir o papel de sujeito do seu letramento. A questão a se abordar aqui, refere-se ao papel da escola na formação de sujeitos que vivam na condição de letrados.

A ideia do letramento ou níveis de alfabetismo, a partir da década de 1980, trouxe uma mudança conceitual que colocou por terra a simples distinção entre alfabetizados e analfabetos. O contexto histórico e social impôs ao cidadão a necessidade de ir além da mera capacidade de codificar e decodificar: é necessário atingir capacidades linguísticas que lhe permitam exercer as práticas de leitura e escrita dos diferentes gêneros textuais² que circulam no seu meio social, associando-as ou dissociando-as das práticas sociais de oralidade.

Uma vez que as exigências sociais em relação ao domínio linguístico não são as mesmas de décadas atrás, também a forma como a escola trabalha com oralidade, leitura e escrita precisam sofrer redirecionamento, a fim de vencer os desafios que lhe são impostos historicamente. Estudos científicos de diversas áreas – quer sejam de domínios mais gerais, como os da psicologia e da pedagogia, quer as de domínios mais específicos, oriundos das áreas da linguística, psicolinguística e sociolinguística³ – têm trazido relevantes contribuições para a educação, que não podem ser ignorados pelos profissionais da educação que atuam direta ou indiretamente com os alunos dos anos iniciais.

Neste documento serão apresentados alguns fundamentos teóricos dessas áreas que estão diretamente relacionados às práticas pedagógicas do ensino e aprendizagem da oralidade, leitura e escrita.

Concepção de linguagem

Objetivar, no ensino de língua materna, a promoção dos níveis de letramento dos sujeitos, – isto é, possibilitar-lhes que aprimorem sua competência para uso da escrita em práticas sociais que a envolvem – automaticamente, impõe pautar-se em uma concepção que ultrapasse a ideia de que a língua é mero instrumento de comunicação utilizado por um emissor para codificar uma mensagem que será decodificada pelo seu receptor.

O conceito de letramento está atrelado a uma concepção de língua como atividade

2 Optou-se, neste documento, por usar a forma “gênero textual,” porém tomando-a como equivalente a “gênero discursivo”.

3 Linguística é a ciência que busca explicações sobre como funciona a linguagem humana e como são as línguas em particular. Psicolinguística é uma área interdisciplinar cujos estudos contemplam, entre outros, a aquisição da linguagem oral e escrita pela criança. A Sociolinguística volta-se para a relação entre a linguagem e a sociedade; seus estudos trouxeram explicações para o fenômeno da variação das línguas, contribuindo de modo relevante para a desmistificação de conceitos infundados, dos quais decorre o preconceito linguístico.

sociointerativa. Esse modo de conceber a linguagem ressaltando sua perspectiva sociológica e priorizando o fenômeno da interlocução viva deve-se a Bakhtin e seu círculo de estudiosos, para os quais a realidade fundamental da língua é constituída pela interação verbal, e não por um sistema abstrato de formas linguísticas, conforme postulam os estruturalistas⁴.

Bakhtin (1988) propõe que, nos estudos sobre a linguagem humana, se faça uma apropriação dialética do polo da atividade e do polo do sistema. Na perspectiva defendida por esse autor, não há a negação do sistema, entretanto considera-se que sua estabilidade é apenas relativa; por outro lado, o dinamismo do polo da atividade prevê planejamento e uso de estratégias preestabelecidas, portanto, ela não se apresenta totalmente desestruturada.

É razoável supor que, por não haver clareza na compreensão da dialética entre a face estável e a face dinâmica que uma concepção interacionista confere à linguagem, resida nessa questão uma das prováveis causas de a escola não privilegiar o trabalho com leitura e escrita como atividades interativas.

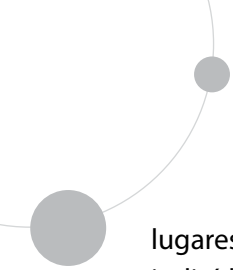
Essa atitude traz consequências negativas, pois ao se retirar a língua de sua esfera real, há o falseamento do caráter dialógico da linguagem, o que significa reduzi-la à mera condição de código. Por outro lado, a implicação da teoria bakhtiniana de se ensinar língua por meio do trabalho com textos não pode ser entendida como recusa da necessidade de haver estudo contemplando, também, o trabalho com o sistema da linguagem, sob pena de se estar negando sua face estável.

O que o autor postula, para uma explicação mais coerente sobre o fenômeno da linguagem, é a necessidade de se buscar uma apropriação dialética entre o polo do sistema e o da atividade. Portanto, dicotomizar – privilegiando uma ou outra face – é uma distorção da teoria, quando trazida para a práxis do ensino.

Assumir essa perspectiva teórica implica, em termos de ensino de língua, um novo fazer pedagógico. Especificamente em relação aos momentos iniciais do aprendizado da modalidade escrita da língua, as atividades de repetição mecânica (cópia, ditado, leitura de palavras ou frases descontextualizadas) devem dar lugar a atividades que possibilitem ao aprendiz participar ativamente na construção do objeto de aprendizagem, tanto no que se refere ao conhecimento sobre o sistema gráfico (alfabetização), quanto aos usos sociais dessa modalidade linguística (letramento). Nos anos subsequentes, da mesma forma, o aprimoramento da competência de leitor e produtor de textos ocorrerá pelas práticas frequentes de *uso* (ler e escrever gêneros textuais variados) e de *reflexão* sobre a língua (análise linguística).

Uma concepção interacionista também considera a variação como fenômeno natural das línguas humanas. Os estudos linguísticos já demonstraram, há aproximadamente 50 anos, que os chamados “erros de português” são simplesmente diferenças entre as variedades da língua. Facilmente constata-se que uma mesma língua é falada de modos diversos, tanto em épocas e

4 O estruturalismo é uma corrente teórica que concebe a língua como sistema fixo. Porém, Bakhtin e outros estudiosos russos, entre as décadas de 20 e de 70 do século XX, postularam o caráter dialógico da linguagem, propondo uma abordagem sócio-discursiva para estudá-la. Esses estudos têm influenciado significativamente as teorias de textos/do discurso, no mundo ocidental, nos últimos anos.



lugares diferentes como nos múltiplos grupos sociais, além de variar nos modos de um mesmo indivíduo usá-la.

Quando se observa um diálogo entre avô e neto, é possível verificar diferenças nos seus respectivos modos de falar. Pesquisas da área da Sociolinguística (Cf. ALKMIM, 2001 e MOLLICA, 1992) revelam que homens e mulheres também apresentam características que distinguem seus falares: a presença do diminutivo é frequente, assim como a maior monitoração nas concordâncias de número são marcas da linguagem feminina.

Ocorre o mesmo entre falantes de regiões distintas e, inclusive, no modo de uma mesma pessoa usar a linguagem. Em relação a esta última basta observar, por exemplo, a diferença revelada quando uma pessoa se pronuncia exercendo seu respectivo papel social na família ou no trabalho.

Portanto, por ser inerente à própria comunidade linguística, a variação é um fato: o que muda é o grau dessa variação.

Dados empíricos, bem como resultados de pesquisas apontam que o contato intenso e íntimo com os múltiplos gêneros textuais é o modo mais produtivo para que os alunos aprendam a reconhecer as convenções exigidas em cada situação sociointerativa. Na prática frequente e diversificada de *uso e reflexão* sobre os fatos linguísticos, gradativamente, os alunos vão se tornando usuários mais competentes da língua: ampliam vocabulário, se apropriam tanto das regras gramaticais como das que especificam o que se deve fazer para organizar um texto oral ou escrito, além de incorporarem as normas sociais de uso da linguagem para um comportamento linguístico adequado a cada situação sociodiscursiva.

Gêneros textuais: objeto de estudo no ensino e aprendizagem de língua portuguesa

Por meio dos gêneros textuais, os usuários de uma língua realizam ações de linguagem, tais como informar, persuadir, emocionar, advertir, orientar, ironizar, entre muitas outras. Portanto, se os textos têm finalidades diferentes, também se caracterizam por convenções particulares, ou seja, seu modo de organização e estilo são variados, conforme se pode verificar na gama imensa de textos empíricos (orais e escritos) que circulam socialmente.

Para que a escola atenda da melhor maneira possível as necessidades do cidadão em relação aos conhecimentos essenciais sobre sua língua materna, é indispensável que ela proporcione aos alunos o contato com diversos gêneros, priorizando aqueles mais necessários nas práticas sociais.

Mas o que são gêneros textuais? São famílias, grupos de textos que estão associados entre si por ocorrerem em situações interativas semelhantes e apresentarem características recorrentes que os definem e se fazem reconhecer pelos usuários de uma língua. Eles estão disponíveis num inventário de textos (intertexto), criado historicamente pela prática social.

Os milhares de gêneros disponíveis servem de instrumento de interação entre os usuários de uma língua quando participam de uma atividade de linguagem. Uma mesma pessoa, durante um dia, usa inúmeros gêneros, alguns mais formais outros informais, dependendo do lugar social que ocupa em cada momento de produção: bate-papo com amigos, instrução para um colega de trabalho, escrita de um e-mail a um cliente, leitura de uma notícia ou reportagem, ouvinte de um discurso político, entre outros tantos.

Alguns gêneros são aprendidos informalmente, porém outros exigem ensino sistematizado, papel a ser desempenhado pela escola. Não restam dúvidas sobre o fato de que quanto mais gêneros – tanto na modalidade oral quanto na escrita da linguagem – uma pessoa dominar, maior será seu domínio linguístico, condição que ampliará suas possibilidades de participação social mais efetiva.

Vale lembrar que a diversidade de gêneros a ser apresentada para o ensino e aprendizagem de leitura será, sem dúvida, maior que a de gêneros apresentados para produção pelos alunos, uma vez que nas práticas sociais, a leitura é muito mais frequente que a escrita; além disso, há certos gêneros que as pessoas, em geral, nunca precisarão escrever, tais como bula de remédios, rótulos, manual de instrução, leis, entre muitos outros.

Cada gênero textual, por sua finalidade e características recorrentes, impõe modos de leitura mais apropriados. Por outro lado, no momento de escrevê-los é necessário considerar as marcas linguísticas que os caracterizam para adequá-los à situação socioverbal. E para aprender isso, uma forma produtiva é o convívio com muitos e variados textos, em atividades de *uso* (falar, ouvir, ler, escrever) e de *reflexão*, tanto sobre seus aspectos discursivos (situação sociointerativa em que foi produzido) quanto textuais (sua estrutura e marcas linguísticas recorrentes no gênero).

O mesmo ocorre com os gêneros orais, pois eles também têm suas convenções próprias. Um bate-papo tem características que o diferenciam notadamente de uma entrevista de emprego, por exemplo. Uma dessas diferenças diz respeito ao estilo que, no segundo caso, exige maior monitoração e planejamento, pois a seleção daquilo que se vai dizer e o modo de dizê-lo são decisivos nessa situação. Conforme Bortoni-Ricardo (2004) esclarece, a exigência de monitoramento da própria fala está associada ao ambiente, ao interlocutor e/ou ao tópico da conversa.

A criança chega à escola com domínio dos gêneros orais que não necessitam de monitoramento sobre a forma da língua, e caberá ao professor promover situações de uso e reflexão sobre os gêneros que exigem maior formalidade, isto é, empregam normas gramaticais e sociais que dependem de ensino sistemático, progressivo.

Todas as propostas de renovação de ensino de língua materna têm insistido na importância de a escola promover as práticas orais formais em sala de aula. Ressalte-se, entretanto, que isso não significa que a orientação seja a de o professor assumir uma postura dogmática em relação às normas prescritas nos manuais de gramática normativa, pois mesmo a variedade padrão é flexível e está sujeita às condições em que o texto é produzido (o quê, por que, para quem, quando e onde se diz). Nesse sentido, ser bem-sucedido no uso da língua materna vai muito além de conhecer determinadas regras, reconhecer as classes gramaticais ou a função sintática dos termos de uma frase: é saber adequar o discurso a cada situação socio-interativa específica – condição que envolve diversos conhecimentos sobre a língua.

A oralidade em sala de aula

Os seres humanos são dotados da faculdade de linguagem, porém para que aprendam sua língua materna dependem da figura dos interlocutores, ou seja, de outras pessoas com as quais interajam. É por meio dessas interações recíprocas que a criança se constitui e, ao mesmo tempo, constitui a linguagem. Desse modo, os adultos com quem uma criança convive desempenham papel fundamental, haja vista serem os responsáveis pela apresentação dos sons, do vocabulário, da gramática, dos usos e funções da língua.

À escola cabe propiciar o desenvolvimento da linguagem infantil com atividades nas quais a criança seja tratada como parceira conversacional, o que pressupõe ficar atenta às tentativas de uso de linguagem, mesmo às não verbais, como olhares e gestos; criar situações para que a criança inicie a interação verbal; formular perguntas para compreender melhor o que ela tenta expressar; usar linguagem acessível à sua compreensão; trabalhar com cantigas infantis; contar histórias e ouvir o aluno narrar histórias de livros, vividas ou imaginadas; propor jogos dramáticos (representar cenas do cotidiano como, por exemplo, mãe convencendo filho a tomar banho, balconista e cliente em situação de venda, entre muitas outras); estabelecer momentos para se efetivarem discussões sobre projetos de pesquisa, apresentações de relatos, combinar tarefas, debater ideias, analisar falas gravadas contemplando a pluralidade linguística.

É essencial promover reflexões sobre a multiculturalidade e a eliminação de preconceitos, inclusive do preconceito linguístico. Bortoni-Ricardo (2004:38) esclarece que *uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles (os alunos) representam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças.*

A escola é o lugar de explicitar aos alunos essas diferenças, além de, sem dúvida, favorecer as condições para que eles se apropriem das regras usadas pela variedade padrão, uma vez que nas instâncias públicas de linguagem é a ela que a sociedade confere prestígio. Essa apropriação depende, primeiramente, de o aluno ter contato sistemático com a língua padrão por meio de leituras e audição. Os educadores, por seu papel social, devem em sala de aula usar linguagem mais cuidada que a do aluno, ou seja, seu estilo deve ser monitorado. Cabe, também, a eles intervir no modo de os alunos se colocarem oralmente; tal intervenção, em alguns casos, será incidental, isto é, o professor apenas repete a frase do aluno fornecendo a variante padrão, outras vezes ensina de forma explícita.

Bortoni-Ricardo (2004:43) apresenta um exemplo sobre o modo de agir em situações desse tipo, alertando, porém, que é indispensável observar o devido respeito às características culturais e psicológicas do aluno. Vejamos o exemplo da situação interativa entre professor e aluno apresentado pela autora como oportuno para o ensino explícito do estilo monitorado da língua:

Prof.: Reinaldo, por que você num veio ontem?

Aluno: Num deu tempo.

Prof.: Num deu tempo por quê?

Aluno: Tava trabaianu.

Prof.: O Reinaldo estava trabalhando ontem e por isso não veio à aula. Vejam esta palavrinha “trabalhando”. Ela é uma daquelas palavrinhas que podemos usar de dois jeitos. Quando falamos com nossos amigos, podemos dizer “trabaianu”; quando falamos com pessoas que não conhecemos bem, empregamos a palavrinha como a escrevemos, assim: “trabalhando”. Peguem o caderno e vamos escrever uma frase que começa assim: “Ontem eu estava trabalhando...”⁵

O trabalho do docente consiste em ampliar o repertório linguístico dos alunos, favorecendo-lhes o acesso à variedade de prestígio, pois para muitos a escola talvez seja o único espaço onde terão essa oportunidade. A questão não é corrigir ou não corrigir, mas sim a forma de fazê-lo. Interromper um raciocínio e fragmentar uma ideia do aluno por causa do uso de uma regra com desvio do padrão não se justifica; puni-lo ou humilhá-lo por seu modo de falar ou escrever é atitude desumana... É preciso, então, fazer as intervenções em momento oportuno e de forma respeitosa.

Uma das formas de trabalhar a questão do plurilinguismo em sala é trazer músicas cantadas por intérpretes de regiões diferentes e despertar a atenção das crianças não só para os ritmos, como para as variações de sotaque e de vocabulário, destacando que esse mosaico de falares representa a diversidade cultural brasileira. Além disso, explorar a diversidade que se faz presente na própria sala de aula, nos programas de rádio e tevê, na comunidade a que pertencem os alunos.

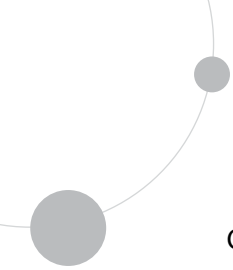
As práticas de oralidade serão tanto mais eficazes quanto conseguirem oportunizar diferentes situações de escuta e de fala, de modo a criança poder exercitar as regras instituídas para as situações interativas face a face: saber ouvir, respeitar o posicionamento do outro, mostrar polidez, saber analisar e interferir, selecionar informações para registrar, além de outras. Dessa maneira, o aluno perceberá, gradativamente, que as produções orais variam em inúmeros aspectos, em decorrência da situação em que o discurso se realiza.

Para se atingir um domínio desejável de oralidade, é essencial ter consciência de que dependendo do tema tratado, da intenção do texto, do interlocutor, do local onde ocorre o evento de oralidade, haverá um comportamento linguístico compatível, inclusive em relação ao volume e velocidade da voz, postura, expressão facial e gestos.

Considerações sobre leitura

Testes nacionais e internacionais (Saeb, ENEM, PISA) têm revelado dados calamitosos sobre quantidade e qualidade de leitura de estudantes brasileiros, situação que precisa ser revertida. Saliente-se que o modo como a escola realizar seu trabalho com leitura contribuirá para amenizar ou consolidar tais índices.

5 Esse é um evento de oralidade informal e nele a professora também fez uso da variante *num* (equivalente a *não*). Essa variante é largamente empregada, inclusive entre grupos sociais escolarizados, em situações nas quais o falante não está preocupado com o monitoramento da própria fala, por isso não é estigmatizada.



Os estudos teóricos sobre a leitura avançaram muito nas últimas décadas e podem trazer contribuições essenciais para um redirecionamento no ensino e aprendizagem, de modo a desenvolver a capacidade leitora dos sujeitos, permitindo-lhes fazer uso de estratégias eficazes para alcançar seus objetivos e necessidades, nas diferentes situações. Não se pode ensinar a compreensão, pois se trata de um processo cognitivo, mas é possível e imprescindível oportunizar o desenvolvimento desse processo.

O ato de ler é uma atividade cognitiva por excelência, visto envolver processos como percepção, memória, inferência e dedução sobre um conjunto complexo de componentes, presentes tanto no texto como na mente do leitor. Sendo assim, a atividade de leitura envolve desvelamento e produção de sentidos para se chegar à compreensão.

Ler é também um ato social entre leitor e autor, os quais interagem a partir de objetivos e necessidades socialmente determinados. Ao produzir um texto, quem escreve tem em mente determinado leitor e escreve baseado nas pressuposições que faz desse interlocutor; este, por sua vez, reage ao texto baseado na imagem que faz do autor. Portanto, autor e leitor, com maior ou menor consciência, ficam inseridos num universo cultural e ideológico.

Longe de ser mera recepção passiva, a leitura envolve engajamento e ativação de conhecimentos prévios: interacional, de mundo, da língua, do gênero textual. Enquanto o indivíduo lê, seu cérebro rastreia lembranças e conhecimentos, formulando hipóteses, aceitando, julgando ou rejeitando o que o autor escreveu. É por essa razão que se diz que os sentidos do texto são produzidos pelo leitor, a partir de seus objetivos e de sua ação sobre a linguagem materializada no texto.

Considerando que a compreensão de um escrito está relacionada à associação entre as informações nele contidas e o conhecimento prévio do leitor, os sentidos do texto não residem nele mesmo, mas resultam da interação entre autor e leitor, o que gera possibilidades de leituras diferentes. Porém, se por um lado não se pode esperar leituras idênticas de um mesmo texto, por outro, não se pode concluir que quaisquer leituras são aceitáveis. Nessa perspectiva, o texto é concebido como um feixe de possibilidades de interpretações, tanto determinadas pelo conhecimento que cada sujeito leitor traz, por seus interesses e objetivos naquele momento, como pelos recursos linguísticos que o autor empregou.

Um ponto importante ressaltado por Antunes (2003) é o fato de a capacidade de compreensão não ser transferível através dos gêneros, ou seja, cada gênero exige estratégias de leitura diferenciadas. Disso se conclui que ser um bom leitor de contos não assegura bom desempenho na leitura de situações problemas de matemática, por exemplo. Cada gênero, por ter um propósito específico, exige estratégias diferentes, que só são aprendidas no contato sistemático com ele.

Não pode ser negado o fato de que os textos quando retirados de seu suporte (revista, jornal ou outro) e repostos no livro didático sofrem uma consequência: tornam-se escolarizados. Por exemplo, um gráfico reproduzido de uma revista e apresentado num livro de Ciências ou numa fotocópia feita pelo professor não funciona apenas como uma fonte de informação social, pois será explorado didaticamente para extrair conteúdos relativos à disciplina. Na sala de aula, os textos, em geral, ganham outro fim, o que não é um problema, desde que essa transposição

apresente qualidade, isto é, favoreça o desenvolvimento de capacidades leitoras mais complexas, e não apenas sejam usados como pretexto para o trabalho com aspectos relacionados à identificação de elementos gramaticais.

Sem dúvida, os recursos linguísticos usados pelo autor precisam ser explorados pelo professor, mas não com o objetivo de que o aluno os identifique e memorize sua nomenclatura gramatical. O essencial é que sejam destacados os efeitos que o uso de determinado recurso provoca no sentido do texto. Por exemplo, saber que *grande* é adjetivo de nada valerá se o aluno não perceber os diferentes efeitos de sentido gerados por suas diferentes possibilidades de colocação: João é um *homem grande* e João é um *grande homem*. Além disso, será essencial perceber em quais gêneros textuais a adjetivação é pertinente (em contos e comerciais, por exemplo) e em quais esse uso não convém (é o caso de notícias). Essa observação sobre o adjetivo vale para todos os outros aspectos da língua, porém, considerando-se os respectivos papéis de cada recurso linguístico (tempos verbais, elementos coesivos, artigos, pronomes, emprego de letras maiúsculas e minúsculas, etc.).

As palavras empregadas pelo autor não são selecionadas ao acaso, portanto constituem-se em pistas que orientam a leitura e restringem as possibilidades de sentido do texto, evitando interpretações aleatórias. Também os recursos gráficos desempenham papel relevante: a diagramação, os tipos e cores de letras, os destaques (itálico, negrito, aspas) e a pontuação têm sua contraparte.

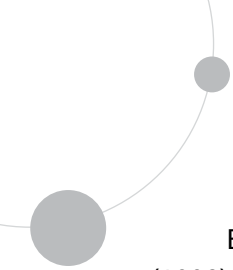
Tornar-se um leitor competente depende, assim, de um percurso longo que demanda o exercício frequente de leituras de gêneros de diferentes suportes, envolvendo a linguagem verbal e também a não verbal, com propósitos variados: ler para buscar informações, estudar, revisar texto, por lazer e fruição, seguir instruções...

Os momentos iniciais do aprendizado da leitura

Leitura plena é aquela em que se depreende os sentidos de um texto, portanto, constata-se o que está explícito e descobrem-se os implícitos. Porém, para o estudante alcançar esse nível é necessário um longo percurso, mediado pelo adulto proficiente nessa atividade linguística.

Uma criança nos momentos iniciais de escolarização, evidentemente, terá dificuldades em compreender o que lê porque seus conhecimentos prévios – tanto no que se referem aos conhecimentos de mundo, como da língua escrita – são compatíveis com a pouca idade em que ela se encontra nesse período. O conhecimento linguístico prévio que ela tem é o da língua oral, cujas características não são idênticas às da modalidade escrita. Além disso, a criança também ainda não aprendeu as estratégias para realizar leituras com diferentes propósitos.

Na fase de alfabetização, o aprendiz de escrita lê vagarosamente porque não consegue decodificar automaticamente, e esse esforço de que necessita para fazer as associações entre letras e sons – por uma questão de a memória de curto prazo ter pequeno limite de capacidade – não lhe permite buscar os sentidos para aquilo que decifrou.



Embora não seja o único requisito para a leitura, a decodificação é algo essencial. Cagliari (1998) esclarece que o segredo da alfabetização reside em saber decifrar, porque assim se descobre como o sistema de escrita funciona. Porém, para um aprendiz não é possível descobrir sozinho que a cada som da fala corresponde um sinal gráfico (note-se que, às vezes, é mais de um), pois essa ideia exige uma explicação detalhada de alguém que conheça o funcionamento do nosso sistema de escrita.

Sendo assim, nos momentos iniciais da alfabetização, é necessário fornecer aos alunos, as informações básicas a respeito desse sistema. De acordo com Cagliari (1998), para uma pessoa poder aprender a ler, é necessário que ela conheça as regras da escrita, e para tanto é imprescindível:

1. Diferenciar desenho e escrita.
2. Conhecer o alfabeto em diferentes formas gráficas (iniciar com o uso de letras de forma maiúsculas).
3. Distinguir as letras dos outros sinais usados na escrita (acentos e sinais de pontuação).
4. Conhecer o princípio acrofônico: relação entre o nome da letra e o som que ela representa. Esse conhecimento é um grande aliado para o aprendizado da leitura.
5. Saber a direção da escrita na página (da esquerda para a direita e de cima para baixo).
6. Perceber a segmentação das palavras na escrita.
7. Conhecer a ortografia das palavras e compreender que ela não atua de modo idêntico na leitura e na escrita.

A apropriação desses conhecimentos não deve se limitar ao uso de lápis e papel. É essencial diversificar os estímulos para a aprendizagem, promovendo situações que provoquem a ação e a busca intelectual das crianças. Respeitando-se as características dessa fase do ser humano – momento em que se consolidam as bases para um processo que se prolongará por toda a escolarização – as atividades para aprendizado do sistema de escrita devem explorar jogos, brincadeiras, imaginação, pois é também, através deles que as crianças pensam, sentem e falam, sem estabelecerem dicotomia entre sentimento e pensamento.

Liublinskaia (1979:140) esclarece o valor dos jogos para o desenvolvimento infantil:

(...) o jogo, em primeiro lugar, é uma forma antecipada de atividade cognoscitiva, que precede o conhecimento indireto da realidade pela criança. Em segundo lugar, o jogo é um processo, um meio para conhecer o que a rodeia. A sua forma varia de acordo com as possibilidades alcançadas pelas crianças. Em terceiro lugar, tal como qualquer experiência prática, o jogo é uma forma de comprovar, fixar e precisar de modo efectivo os conhecimentos adquiridos.

Portanto, não menos importante que o faz de conta, os jogos com o sistema de escrita mediados pelo professor, possibilitam a construção do conhecimento sobre essa realidade. A intervenção do docente será essencial na organização que antecede e possibilita a brincadeira, além de que sua participação em algumas terá a função de ampliar as possibilidades do grupo em dada situação, e como observador colherá informações sobre os conhecimentos que cada

aluno tem do objeto da escrita, para poder intervir facultando a elaboração e a reelaboração de hipóteses.

Conforme De Lemos (1989), é no faz de conta que lê, que a escrita vai ganhando sentido para a criança. Por ser um ato de descoberta e de recriação, o tempo variará de um indivíduo para outro, além de não ser um processo linear com estágios sucessivos. Como o aprendiz tem participação ativa, a aprendizagem acontece segundo seu ritmo e rota particular, embora não dispense a mediação do adulto experiente.

Brincar com a *língua do p*, com jogos usando palavras que iniciam ou terminam com o mesmo som, jogos da memória, dominó, bingo, boliche, baralho, argola, quebra-cabeças, contemplando letras, sílabas ou palavras pode se constituir em recurso valioso para os aprendizes de escrita desenvolverem a consciência fonológica, conhecerem as letras e perceberem a relação que elas estabelecem com os sons na sua representação.

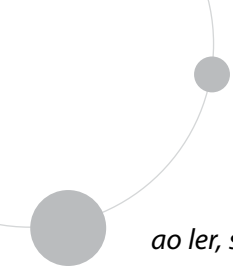
As primeiras leituras

Enquanto o aluno não tiver fluência na leitura, o professor será o leitor de gêneros textuais variados, manuscritos ou impressos em diferentes suportes. Esse contato auditivo com textos escritos aproxima a criança dessa modalidade de linguagem com suas especificidades, além de permitir-lhe a percepção dos usos sociais da escrita, ou seja, de que se escreve para informar, divertir, instruir, opinar, convencer, fazer arte com a palavra, entre inúmeras outras funções. O manuseio de revistas, livros, folhetos, oportuniza o contato com alfabetos variados e a compreensão de que, apesar das diferenças gráficas, as letras têm o mesmo valor alfabético.

Outro requisito fundamental é criar situações para que os alunos façam pseudo-leituras de rótulos, poemas, adivinhas, trava-línguas e letras de músicas, que já sabem de cor. Essa atividade permite-lhes compreender que na escrita a fala é segmentada em palavras e que seu registro é linear, além de ser motivadora, pois o aluno sente-se leitor, e isso o encoraja a ir em frente com mais confiança na sua capacidade de alcançar êxito no aprendizado.

Incentivar as crianças a fazer tentativas de leitura, iniciando com textos não verbais (tiras só com imagens, placas, símbolos de empresas), passar para textos que associam imagens e palavras (tiras, cartas enigmáticas, propagandas) será um caminho mais produtivo para se chegar aos exclusivamente verbais. No início, mesmo os textos curtos são difíceis porque a decifração de letra por letra exige grande esforço, por isso, nessa fase, as leituras serão, preferencialmente, individuais; só quando bem preparada é que se solicita a leitura oral de uma criança para os colegas ouvirem.

A literatura será merecedora de atenção especial nesse período da escolaridade, pois, além de estimular o processo de alfabetização, desenvolve o espírito criativo, crítico e intelectual. Conviver com histórias, leitores e livros é fator decisivo para a formação do leitor, conforme revelam inúmeros estudos da área. A finalidade maior do convívio com a literatura infantil não é outra senão *a de promover uma leitura de qualidade para que o leitor mirim possa sentir-se recompensado*



ao ler, seja porque aprendeu, seja porque venceu obstáculos, seja porque se emocionou com os poemas ou narrativas que leu. (COSTA, 2007:42)

Ouvir contos é uma forma de ler, portanto realizar contação e leitura de obras literárias para as crianças é uma condição imposta ao professor, em especial àqueles dos anos iniciais. Fábulas, contos de fada, poemas curtos, lendas, parlendas, quadrinhas são gêneros da arte literária, altamente indicados para esses momentos.

Leitura e contação são diferentes. Enquanto aquela se apoia no livro, esta é dependente da memória do contador, que pode se valer de histórias da tradição oral ou de textos impressos memorizados literalmente. Entre as duas formas de contar existem diferenças quanto ao vocabulário empregado, pois os textos escritos apresentam diversidade lexical maior, além do uso de palavras típicas da escrita para estabelecer a sequência dos fatos, que na modalidade oral realiza-se basicamente com o uso das formas “e” e “da?”. Portanto, a contação com reprodução fiel do texto escrito (bem como ocorre com a leitura) é uma forma de aproximar a criança da cultura escrita, uma experiência que lhe permitirá ir incorporando as características específicas do registro escrito, conhecimento que lhe será de grande valia no momento em que passar a produzir textos que exijam maior grau de formalidade.

Uma estratégia interessante é criar na sala de aula ou em outro espaço da escola um “cantinho dos contos” e transformá-lo em um local mágico que proporcione condições para o apego aos livros. Na seleção do acervo há que se considerar a qualidade da obra, tanto no que se refere à linguagem, quanto à produção gráfica. Um texto literário caracteriza-se pelo uso de recursos linguísticos não usuais; os bons escritores produzem formas narrativas e poéticas usando recursos inovadores, surpreendendo pelos efeitos estéticos obtidos. Quanto às ilustrações, devem acrescentar coisas não ditas com palavras, e não apenas representarem o óbvio; sua finalidade é contribuir para facilitar a construção da interpretação do leitor.

A aproximação com literatura de boa qualidade repercute positivamente na formação do leitor, além de a escola cumprir sua função de promover condições para a população incorporar arte em sua vida.

Considerações sobre escrita

Antunes (2003) é enfática e elucidativa na defesa da ideia de que ter competência em escrita é bem mais que escrever respeitando normas gramaticais e ortográficas; dominar escrita supõe a capacidade de adequar o discurso a cada situação sociodiscursiva, o que significa saber escolher o gênero textual mais apropriado, selecionar informações suficientes e ordená-las hierarquicamente de modo coeso, avaliar o grau de formalidade da linguagem, aplicar as regras de concordância e de regência, respeitar a ortografia. Portanto, um conhecimento que inicia com a aprendizagem do traçado e disposição das letras e se prolonga até alcançar o domínio de variados usos linguísticos da escrita, condição que para ser atingida depende de trabalho intenso, tanto por parte do aprendiz como dos mediadores.

Há alguns anos passou-se a usar o termo *produção* em lugar de *redação* para se fazer referência à escrita na escola. Não se trata de substituição aleatória: a opção pelo termo implica redirecionamento na orientação do trabalho com essa atividade linguística. Enquanto *redação* é uma escrita sem objetivo nem leitor, o que cria uma falsa imagem do que seja escrever, *produção* está atrelada ao uso da escrita em situações reais, isto é, para dizer algo a alguém por algum motivo, em um determinado contexto histórico e ideológico.

Nessa perspectiva, para um ensino frutífero da escrita será fundamental que o aluno compreenda que no momento de escrever, o autor dirige-se a um interlocutor preconcebido (real ou virtual), o qual determina parte daquilo que será dito, bem como do modo de dizê-lo. Por sua vez, o professor, ao solicitar *produção* de seus alunos não poderá ignorar que o interlocutor é condição necessária para que o texto exista. Além de necessitar do leitor como referência, aquele que escreve precisa ter o que dizer e uma razão clara para fazê-lo: informar, reclamar, denunciar, seduzir, servir de auxílio à memória, determinar algo, emocionar...

Considerando esse conjunto de requisitos, o autor recorre ao intertexto (conjunto de gêneros textuais criados historicamente e que estão disponíveis aos grupos sociais) e escolhe o gênero mais apropriado para a ação de linguagem que pretende realizar. Valendo-se desse “modelo”, adapta seu texto ajustando-o à situação discursiva em que está envolvido. Portanto, a cada *produção* os exemplares dos gêneros são recriados, o que equivale a dizer que, em maior ou menor grau, os gêneros são maleáveis, flexíveis.

Outro ponto relevante que o aluno necessita compreender é que o autor assume diferentes papéis: o de quem planeja, o de quem escreve e o de quem lê para revisar e corrigir as falhas detectadas. Na reescrita, as intervenções de colegas e/ou professor serão significativas no sentido de contribuir apontando falhas e/ou sugerindo formas mais adequadas para contemplar aquilo que o autor pretendia dizer.

A prática de reescrita facultará ao aluno aguçar sua capacidade de identificar segmentos do texto onde aquilo que está escrito não é o pretendido, e aplicar conhecimentos sobre a língua para resolver as falhas, quer seja acrescentando, excluindo, substituindo e/ou deslocando segmentos linguísticos, com o objetivo de adequar a *produção* à situação sócio-verbal. É por meio dessa prática que o aluno vai, gradativamente, compreendendo a necessidade de averiguar se os recursos linguísticos empregados (vocabulário, tempos e modos verbais, elementos coesivos, entre outros) estão adequados ao gênero discursivo pretendido, ao interlocutor e ao suporte onde o texto será veiculado.

No que diz respeito à definição dos gêneros a serem trabalhados ao longo dos anos escolares, há certa flexibilidade, permitindo que a escola leve em conta as necessidades e interesses de seu grupo de alunos em particular. Nesse sentido, Dolz e Schneuwly (2004) apresentam uma proposta que tem tido larga repercussão em muitos países.

Esses autores propõem, para fins didáticos, o agrupamento dos gêneros considerando suas respectivas capacidades de linguagem dominantes. De acordo com eles – no ensino de oralidade, leitura e de escrita – deveriam ser contemplados, ao longo dos níveis escolares, gêneros da ordem do:

- *Narrar*: conto, fábula, lenda, conto parodiado...
- *Relatar*: relato de experiência vivida, notícia, reportagem...
- *Argumentar*: texto de opinião, carta do leitor, debate...
- *Expor*: verbete de enciclopédia, entrevista de especialista...
- *Descrever ações*: instruções, receitas, regras de jogos...

Alguns gêneros poderão ser trabalhados em um único ano escolar, outros serão retomados nos anos seguintes da escolarização, com um nível maior de complexidade tanto pelo conteúdo, quanto pelo tamanho e acabamento do texto. Para a escolha dos gêneros a serem trabalhados, há que se levar em conta a interdisciplinaridade, a série escolar e a faixa etária das crianças.

Os momentos iniciais do aprendizado da escrita

Uma vez que a leitura e escrita são duas faces da mesma moeda, as considerações apresentadas sobre aquela valem de certo modo, também, para esta. Entretanto, frise-se que o aprendizado do sistema escrito não emerge espontaneamente como decorrência apenas de atividades contínuas de leitura, uma vez que as relações entre sons e letras não são exatamente as mesmas existentes entre letras e sons.

A apropriação da escrita, assim como ocorre com a oralidade, não é um processo linear e cumulativo, e como tal está sujeito a idas e vindas até que esse conhecimento se consolide. Para essa consolidação é imprescindível o convívio intenso com a leitura, prática frequente de produções escritas, além de reflexão sobre textos lidos e produzidos – a chamada análise linguística –, de modo que o aprendiz formule e reformule hipóteses, e faça descobertas sobre seu uso e funcionamento. Portanto, depende de um trabalho sistemático e intencional, mediado pelo professor.

Sendo assim, desde o início da escolarização o aluno precisa ouvir leituras, tentar ler e escrever coisas significativas. Mesmo antes de saberem grafar de próprio punho, as crianças são capazes de criar textos, e essa capacidade precisa ser explorada pedagogicamente. Tal prática possibilita a percepção das semelhanças e diferenças entre língua oral e língua escrita, da organização do texto no espaço físico (uso das linhas e sinais de pontuação, segmentação das palavras), além de suas características textuais (coerência, coesão, paragrafação) e discursivas (função social, leitor virtual, suporte onde será veiculado, grau de formalidade da linguagem).

Com base em Cagliari (1998), seguem alguns pontos básicos a serem considerados para o ensino e aprendizagem do sistema gráfico:

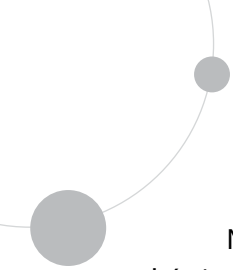
- Contar aos alunos a história da escrita e a evolução do alfabeto.
- Ensinar, inicialmente, o traçado das letras em caixa alta (usar gabaritos de três linhas, como fazem os letristas), mostrando a direção desse traçado. Logo que tenha havido

a compreensão do engendramento das letras, é interessante apresentar as minúsculas de imprensa – para leitura – porque a maioria do material escrito emprega esse tipo de letra.

- Criar situações para os alunos tentarem copiar textos curtos (trava-línguas, adivinhas, avisos, quadrinhas, etc.), bem como aventurarem-se a escrevê-los. A escrita espontânea (escrever como souber) fornece dados ao professor em relação àquilo que cada criança sabe e como opera com esses conhecimentos.
- A reescrita deve ser prática frequente, pois, por meio dessa atividade, o aluno formula e reformula hipóteses para progredir.
- Paralelamente à escrita de alguns gêneros textuais mais apropriados para essa fase, é necessário trabalhar com as unidades menores: letra, sílaba e palavra. Para tanto, os jogos (bingo, dominó, boliche, caça-palavras, quebra-cabeças, cruzadas) são recursos imprescindíveis para o aluno descobrir com rapidez as regras da escrita e alfabetizar-se.
- Explorar rimas (**amor**, **calor**, **vapor**); letras ou sílabas iniciais de palavras que iniciam com o(s) mesmo(s) som(ns);
- Explorar pares mínimos (pato / bato / mato / rato / gato / fato / jato / tato; vila / vida / viga / vira), para que a criança perceba que a mudança de apenas um som/letra resulta em outra palavra.
- Mostrar que a estrutura silábica mais frequente é CV (uma consoante seguida de vogal), mas que existem outras: VC, V, CCV, CVC...
- Esclarecer que a relação entre sons e letras pode ser biunívoca (a cada som só corresponde uma letra e vice-versa) ou cruzada (letras e sons que mudam conforme a posição que ocupam na palavra).
- Trabalhar com as relações cruzadas regradas (R ou RR, G ou GU, C ou QU, entre outras) para que a criança apreenda as regras e não precise memorizar uma a uma as formas ortográficas das palavras.

Dado não haver correspondência regular e biunívoca entre as letras do alfabeto e os sons da língua, é comum e absolutamente normal que no início do aprendizado as crianças manifestem muitos “erros” ortográficos. Essas transgressões revelam a individualidade dos sujeitos nos modos de lidarem com a linguagem, e, ao mesmo tempo deixam claro que a apropriação do sistema depende de um mediador – portanto é essencial que o professor trabalhe de modo explícito, sistemático e progressivo com as convenções da escrita.

Já os casos de relações cruzadas arbitrárias, isto é, as irregularidades ortográficas como ocorrem nas múltiplas grafias dos sons [S] (cinema, semana, auxílio, massa, piscina, março, exceção), [G] (gente e jeito), [Z] (zebra, coisa e exato), [X] (encher, enxame), entre outros, dependem de consulta a dicionário ou memorização. Sem dúvida, um recurso importante para que os alunos memorizem a imagem visual de palavras irregulares é a exposição deles à escrita impressa, o que implica prática frequente de leitura de materiais variados.



Não se pode esquecer que, mesmo após a consolidação do aprendizado do sistema gráfico, há ainda um longo caminho até se alcançar o domínio da modalidade escrita da língua, considerando-se que alcançar tal domínio equivale a apresentar desenvoltura para usá-la eficazmente nas várias situações sociais, o que significa desenvolver competências que vão muito além do conhecimento da ortografia e das regras gramaticais.

Avaliação

Ao longo dos tempos o papel da avaliação tem se modificado, por influência das tendências de valoração que se acentuam em cada época. Neste momento histórico, a avaliação vem sendo entendida como um processo de diagnose da dinâmica de ensino e aprendizagem.

A observação e o registro constituem as principais estratégias de que o professor pode se valer para acompanhar o desenvolvimento linguístico da criança, considerando-se de antemão que os avanços e retrocessos fazem parte desse processo.

Desse modo, para avaliar com maior fidedignidade há que se registrar dados sobre a trajetória que o aluno percorreu durante todo o processo, condição que pressupõe uma avaliação contínua e cumulativa. Essa forma de avaliar proporciona ao aluno a consciência de seu desenvolvimento e, por outro lado, subsidia o próprio professor no sentido de acompanhar a eficácia do seu encaminhamento pedagógico e diagnosticar a necessidade ou não de redirecioná-lo.

A avaliação na área de ensino de língua, para ser coerente com seu objeto de estudo, deve focar os gêneros textuais trabalhados – orais e escritos – permitindo ao docente acompanhar o desenvolvimento de cada aluno na apreensão gradativa das competências propostas, no âmbito da oralidade, da leitura e escrita. Com esses dados, o professor tem informações sobre quais conhecimentos cada aluno se apropriou e quais os que ainda precisam ser (re)trabalhados, seja apenas com alguns ou com toda a turma. Assim, evita-se de se ensinar aquilo que os alunos já sabem ou deixe-se de ensinar aquilo que eles precisam aprender.

Considerando que *a função maior da avaliação é ser reguladora do processo de aprendizagem em curso* (ANTUNES, 2006:178), ela cumprirá eficazmente seu papel se ocorrer por meio do acompanhamento longitudinal, isto é, comparando-se a criança consigo mesma – e não com os colegas – ao longo de determinados períodos, sem se esquecer da singularidade que caracteriza cada ser humano.

Referências

ALKMIM, T. **Sociolinguística**. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A.C.. Introdução à linguística: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.

ANTUNES, I. **Aula de português: Encontro & Interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Avaliação da produção textual no ensino médio.** Em: Português no ensino médio e formação do professor. BUNZEM, C.; MENDONÇA, M. (ORGS.). São Paulo: Parábola, 2006.

BAKHTIN, M. M. & VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1988.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2004.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Scipione, 1989.

_____. **Alfabetizando sem o bá, bé, bi, bó, bu.** São Paulo: Scipione, 1998.

COSTA, M. M. da. **Metodologia do ensino da literatura infantil.** Curitiba: Ibpex, 2007.

DE LEMOS, C.T.G. **Uma abordagem sócio-construtivista da aquisição da linguagem: um percurso e muitas questões.** Em: Anais do I Encontro Nacional sobre Aquisição de Linguagem. Porto Alegre, CEAAL-PUCRS, 10-13 out. 1989.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

FARACO. C. A. **Escrita e alfabetização.** São Paulo: Contexto, 1992.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática.** Campinas: Pontes, 1996.

_____. **Leitura: ensino e pesquisa.** Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, I.; ELIAS, V. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Cortez, 2007.

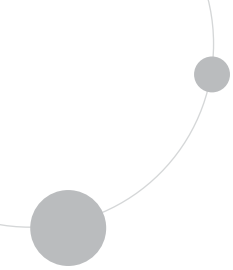
LIUBLINSKAIA, A. A. **Desenvolvimento psíquico da criança.** Lisboa: Estampa, 1979.

MARCUSCHI, L.C. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M.A. (Orgs.) Gêneros textuais & ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MOLLICA, M.C. **Introdução à sociolinguística variacionista.** Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1992 (Cadernos Didáticos UFRJ).

MORAIS, A. **O aprendizado da ortografia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. **Linguagem e escola.** São Paulo: Ática, 1996.

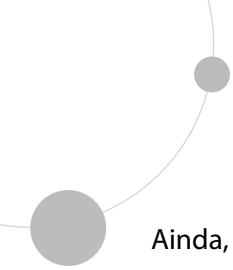


Breve histórico da disciplina de Matemática

De que maneira deve ser a aula de Matemática? Como ensinar os conteúdos matemáticos? De que maneira o aluno aprende Matemática e, como avaliar essa aprendizagem? Possivelmente questões como estas já tenham permeado suas reflexões a respeito da atividade de docência em Matemática. Este tipo de questionamento, em especial, a respeito do processo de ensino e aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pode levar à percepção da necessidade de um conhecimento específico para o tratamento dos conteúdos matemáticos curriculares para esse nível de escolaridade. Entretanto, pesquisadores têm defendido que é imprescindível ao professor conhecer a matéria a ser ensinada e as estruturas conceituais da disciplina, articulando-as à aprendizagem do aluno e o modo de ensinar o conhecimento matemático. Porém, sabe-se que são muitas as maneiras de o conhecimento matemático ser veiculado em sala de aula e que cada uma delas leva a certa perspectiva de ensino e aprendizagem da Matemática. Para tanto, parte-se do princípio de que a história da constituição do conhecimento matemático se desenvolve juntamente com a história da própria humanidade, visto que as “ideias matemáticas comparecem em toda a evolução da humanidade, definindo estratégias de ação para lidar com o ambiente, criando e desenhando instrumentos para esse fim, e buscando explicações sobre os fatos e fenômenos da natureza e para a própria existência” (D’AMBRÓSIO, 1999, p. 97) da Matemática. Isto permite compreender a Matemática como produto cultural e social, que assume diferentes visões conforme a época e o contexto. Deste modo, indícios matemáticos são encontrados desde a Antiguidade, os quais mostram como esse conhecimento foi se constituindo de uma época para a outra, de um povo para o outro.

Historiadores revelam que, da Antiguidade até meados da Idade Média, parte do conhecimento produzido era resultado das necessidades práticas da vida diária e uma outra parte era consequência da valorização do caráter teórico, racional da Matemática. Por exemplo, para os gregos a Matemática era vista como uma fonte rica de conhecimento que ajudava os pensadores, filósofos da época, no desenvolvimento da inteligência. Era uma visão que não se relacionava com questões práticas e sim à contemplação divina do conhecimento, pois se acreditava em uma Matemática teórica, abstrata, a qual servia para formar os mais bem-dotados, aqueles que tinham maior facilidade de aprender, ou seja, de memorizar. Para os demais restava a Matemática prática, utilitária, ensinada por mestres de ofícios em suas próprias oficinas e que resultava em uma aprendizagem mecânica a respeito dos elementos técnicos necessários às várias profissões.

1 Tania Teresinha Bruns Zimer graduada em Licenciatura em Matemática pela UFPR (1995), Mestrado em Educação pela UFPR (2002), Doutorado em Educação pela USP (2008). Professora de Metodologia e Prática de Ensino de Matemática (UFPR).



Ainda, observa-se que muito do que ocorre atualmente no ensino-aprendizagem da Matemática, segundo Miorim (1998), parece ter suas raízes em ações adotadas na Antiguidade, tal como ocorria no Egito antigo, cujo ensino era baseado no treino da repetição de procedimentos, consequentemente, propiciando o predomínio do tipo de aprendizagem memorística ou repetitiva.

Em plena Idade Média, o conhecimento matemático considerado inadequado aos princípios cristãos, praticamente não se propagou devido ao poder que a Igreja Católica exercia sobre a sociedade da época. Tal situação não favoreceu para que houvesse, na Europa, uma evolução significativa do conhecimento produzido na Antiguidade. Porém, com a organização das Cruzadas em direção ao Império Islâmico, por volta do ano 1000, propiciou-se que a sociedade europeia entrasse em contato com novos conhecimentos, vindo a contribuir para a modernização da Europa. As grandes navegações, o estudo da astronomia e da lógica foram fatos importantes para que, no século XV, o conhecimento começasse a ser organizado por especialidades, ou seja, em aritmética, álgebra e geometria. É nesse período que a Matemática começa a ser estruturada nos termos como hoje é conhecida, ou seja, uma área de conhecimento específica.

Segundo Boyer (2002), no século XVI, as ideias a respeito da Matemática são variadas e conflitantes devido a confrontações entre conceitos estabelecidos (na Antiguidade) e novos (na Idade Média) e entre a visão teórica e a exigência de problemas práticos. No século XVII, surge uma nova visão de ciência que admitia além das reflexões a respeito do homem e de sua natureza intelectual, também, a necessidade de criação de instrumentos próprios para a observação de fenômenos da natureza. Essa época de avanços tecnológicos e intelectuais foi denominada de Ciência Moderna. Nesse novo período, o ensino da Matemática começa a se desenvolver e a se modificar na Europa. Surgem escolas práticas para atender uma nova classe emergente, nas quais se desenvolviam novos ramos do conhecimento matemático por meio de cursos de aritmética prática, álgebra, contabilidade, navegação e trigonometria. Nos séculos seguintes, o conhecimento científico matemático desenvolvido nas universidades passou por um grande impulso, pois foram várias as possibilidades de aplicações deste saber para atender o caminhar tecnológico da época. Como resultado desse avanço da ciência moderna e da tecnologia, a Matemática passou a ter importância na escola básica. Entretanto, esta moderna Matemática, ao final do século XIX, gerou preocupação para a modernização de seu ensino, visto que o conhecimento desenvolvido nas escolas ainda estava pautado na ciência dos antigos (geometria grega, álgebra elementar e cálculos aritméticos) e não correspondia ao novo contexto sociopolítico-econômico e nem aos últimos progressos da ciência. Tal situação desencadeou uma série de ações, visando-se a melhoria do ensino em várias localidades do mundo.

Paralelamente, no Brasil, em relação ao ensino da Matemática, poder-se-ia dizer que, nos períodos da Colônia e do Império, muito pouco se registrou a respeito. Segundo Valente (1999), no ensino jesuítico nada se encontrou sobre as origens da matemática escolar que pudessem servir de referência, pois as escolas da Companhia de Jesus legavam à Matemática um caráter secundário. Ela era o instrumento para o desenvolvimento do raciocínio para a Física e outras ciências. Os registros relevantes referentes à origem da matemática escolar foram constatados no início do século XVIII, nas *Escolas de Fortificação*, destinadas ao ensino militar, visando à defesa da antiga Colônia de Portugal. Somente a partir da metade do século XIX, que a matemática

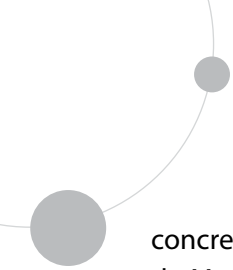
escolar começa a passar dos cursos militares para o ensino em colégios, tentando-se uma conciliação entre um ensino clássico e um pautado em tendências modernas para garantir o lugar das matemáticas – aritmética, geometria e álgebra – e pelo desejo de fazer com “[...] que o aluno se encontrasse bastante exercitado para tratar as questões de um modo abstrato” (VALENTE, 1999, p. 200).

Entretanto, cabe ressaltar que a partir do século XX, o ensino e o aprendizado em Matemática começaram a tomar outros rumos, devido ações geradas com a criação de uma Comissão Internacional para o Ensino de Matemática, em 1908. Pois, “os trabalhos realizados pela Comissão acabaram influenciando de maneira decisiva o ensino de Matemática de muitos países, daquele momento em diante” (MIORIM, 1998, p. 50), inclusive o Brasil. O século XX foi o período que assistiu a grandes reformas no ensino da Matemática no sentido da modernização e, conseqüentemente, ao delineamento de certas ideias voltadas às melhores maneiras de ensinar e aprender Matemática. Tal situação é resultante de influências no ensino da Matemática, tanto das orientações recebidas da Comissão Internacional do Ensino da Matemática, quanto de estudos desenvolvidos em áreas como a Filosofia, a Psicologia, a Sociologia e a Antropologia.

Com as contribuições das várias áreas do saber, observa-se que tais orientações para o ensino da Matemática, no Brasil, influenciaram na lógica de organização e tratamento didático dos conteúdos, os quais, até então, atendiam às necessidades da formação militar. Uma destas lógicas estaria sujeita aos determinantes do “ideário” da Escola Nova. Assim, percebe-se uma mudança na trajetória da Matemática para uma Matemática Escolar impulsionada pela preocupação crescente com o ensino e o aprendizado do conhecimento matemático. Com o escolanovismo, o ensino que se caracterizava, prioritariamente, por meio da repetição de informações e pela memorização de procedimentos a partir de execuções de exercícios similares foi revisto. O currículo seria organizado a partir das necessidades psicológicas e pedagógicas dos alunos e, não mais, a partir dos interesses das Academias Militares. Nessa perspectiva, o conhecimento matemático emergiria do mundo físico por meio de manipulações de materiais didáticos e/ou concretos (ábaco, blocos lógicos, material dourado, sólidos geométricos, entre outros) e experimentações desenvolvidas pelos alunos, para que eles pudessem *aprender fazendo* (PASSOS, 2006).

Os métodos de ensino ganharam muita ênfase. Seriam privilegiadas atividades em pequenos grupos com a utilização de muito material didático e os ambientes de sala de aula deveriam ser estimulantes para que os alunos pudessem construir o conceito matemático a partir de situações vivenciadas, reais. Pelo viés da Escola Nova, defendiam-se os *métodos ativos* (PASSOS, 2006), absorvendo teorias de aprendizagem como o Associacionismo (por exemplo, associação do símbolo com a quantidade) e o Método da Descoberta (materiais didáticos manipuláveis, atividades lúdicas e/ou experimentais). Tal perspectiva de ensino contribuiu para que, a Matemática fosse unificada, isto é, passasse a ser uma única disciplina a partir da Reforma Francisco Campos, em 1931. Entretanto, as orientações desta metodologia não foram incorporadas pela Reforma (PINTO, 2004) e, ainda, os poucos indícios de incorporação levam ao entendimento de que a visão de ensino e aprendizagem veiculada era a de que o aluno aprenderia o conceito matemático mediante simples manipulação de objetos.

Entretanto, apesar de toda a perspectiva de ensino pautada no manuseio de materiais



concretos por meio dos métodos ativos, ao final da década de 1950, o enfoque teórico do ensino de Matemática se aproximava da maneira como os gregos a concebiam: estática, a-histórica e dogmática das ideias matemáticas. Tratou-se de um período mais voltado para a ênfase das ideias e formas da Matemática Clássica, seguindo o modelo euclidiano de sistematização lógica do conhecimento matemático a partir de elementos primitivos (definições, axiomas², postulados), os quais permitiriam a organização do conhecimento na forma de teoremas³ e corolários⁴. Em um contexto sócio e político daquela época, tem-se que a Matemática era considerada um privilégio de poucos. Contudo, a preocupação com o ensino da Matemática persistia e, a partir deste período, passou a ser discutida com maior intensidade pelos professores brasileiros em Congressos Nacionais de Ensino de Matemática. Segundo Miorim (1998), os cinco primeiros Congressos ocorreram em: 1955 (Salvador – BA); 1957 (Porto Alegre – RS); 1959 (Rio de Janeiro – RJ); 1962 (Belém – PA) e 1966 (São José dos Campos – SP). Os objetivos desses Congressos giraram desde a discussão de problemas relacionados ao ensino de Matemática (articulação das várias áreas da Matemática e dela com outras ciências), passando pela criação de espaços de estudos específicos para professores de Matemática (por exemplo, a Associação Brasileira dos Professores e Pesquisadores de Matemática) e chegando às manifestações e proposições de programas curriculares pautados nas ideias defendidas pelo Movimento Internacional da Matemática Moderna.

O Movimento da Matemática Moderna – MMM – promoveu um retorno ao formalismo matemático, apesar de ter sido muito importante para o desenvolvimento das pesquisas em Matemática e seu ensino em muitos países, inclusive o Brasil. Neste movimento, a ênfase pedagógica estava na formação do especialista em Matemática, pois eram mais importantes os aspectos estruturais e lógicos da Matemática e o uso rigoroso e preciso da linguagem formal por meio de justificativas e propriedades estruturais, do que a aprendizagem de conceitos e das aplicações matemáticas. No período do regime militar pós-64, o ensino de Matemática influenciado pelo MMM e pela tendência pedagógica do tecnicismo resultou na ideia de que a modernização do ensino da Matemática se resumiria a propor aos alunos seguirem regras mediante uma série de técnicas, além de fazerem e refazerem os exercícios até que se alcançassem os objetivos instrucionais. Essa perspectiva vigorou por muito tempo entre os livros didáticos, cujo texto matemático era organizado em passos sequenciais, na forma de instrução programada, com uma série de exercícios do tipo *siga o modelo*.

A influência do MMM no ensino da Matemática, nas décadas de 1960-1970, segundo Onuchic (1999) e Onuchic e Allevato (2005), não propiciou que os alunos percebessem a relação existente entre as propriedades anunciadas com a matemática dos problemas e com o conhecimento matemático utilizado fora da escola. Então, na década de 1980, a Resolução de Problemas começa a ser vista como o centro do ensino da Matemática, ou seja, os esforços dos educadores

2 Entende-se por axioma: “premissa considerada necessariamente evidente e verdadeira, fundamento de uma demonstração, porém ela mesma indemonstrável” (HOUAISS, 2001, p. 360).

3 Entende-se por teorema: “proposição que pode ser demonstrada segundo um processo lógico” (HOUAISS, 2001, p. 2697).

4 Entende-se por corolário: “verdade que decorre de outra, que é sua consequência necessária ou continuamente natural” (HOUAISS, 2001, p. 841).

matemáticos estavam voltados em fazer com que a Resolução de Problemas norteasse tanto a organização do currículo de Matemática quanto as estratégias e os modos de apresentação do conteúdo e o ambiente de sala de aula. Já na década de 1990, estudos sobre a Resolução de Problemas discutem sua perspectiva didático-pedagógica, passando a ser entendida como o ponto de partida e como um meio de ensinar Matemática, isto é, uma metodologia de ensino em que o problema é tido como um elemento desencadeador de um processo de construção do conhecimento.

Neste mesmo período, entre as décadas 1980-1990, começa-se a consolidar, como uma tendência, a abordagem aos aspectos socioculturais no ensino da Matemática. Segundo D'Ambrósio, (2001), a Etnomatemática é que melhor sintetiza a ideia da abordagem dos aspectos socioculturais no ensino da Matemática, pois ela procura entender, explicar e aprender os diferentes modos em que o conhecimento é praticado em seus ambientes naturais, nas distintas culturas. Assim, o Programa Etnomatemática estruturado por Ubiratan D'Ambrósio, tem a finalidade de desmistificar e compreender a realidade. O ponto de partida para o ensino seriam problemas oriundos do meio cultural investigado e, a relação entre professores e alunos, seria baseada nas trocas de conhecimentos entre ambos.

No momento atual, valoriza-se uma nova visão de Matemática e de Educação Matemática, a qual conduz ao entendimento de que o conhecimento matemático não está restrito apenas à esfera acadêmica, mas também às práticas cotidianas dos diversos grupos culturais (comunidades indígenas, quilombolas e científicas, grupos de alunos, de profissionais de diferentes especialidades, entre outros), conforme os preceitos da Etnomatemática. Trata-se de uma visão considerada muito mais ampla, pois a valorização de aspectos sociais e culturais no ensino de Matemática resulta em mudanças de concepções de ciência, de ensino, de aprendizagem, de currículo, de práticas pedagógicas e valores. Logo, a Matemática tratada na escola não pode estar alheia a esta abordagem, isto é, deve conceber essa ciência como atividade própria do ser humano e fruto espontâneo das relações sociais e políticas do meio, no qual o indivíduo está inserido. No caso específico da Etnomatemática, vale ressaltar que tal perspectiva propicia ao atendimento da Lei nº 11.645 de 10/03/2008, a qual estabelece diretrizes para a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Pois, o professor, ao abordar esta temática em sala de aula, poderá fazê-lo por meio do estudo de conteúdos matemáticos, como a Geometria. Por exemplo, desencadeando atividades de investigação e de resolução de problemas relacionadas ao artesanato produzido por esses grupos culturais, como é o caso da cestaria indígena, a qual apresenta além da diversidade de formas, tamanhos, cores e funções, também, a harmonia dos trançados e dos desenhos que reproduzem animais, personagens míticos e símbolos significativos para a comunidade em que a cestaria foi produzida. É um modo de conhecer a cultura em seu ambiente natural e de tratar o conhecimento matemático da escola de um modo mais humanizado.

Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino da Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Frente ao delineamento histórico de aspectos sobre a disciplina de Matemática e de seu ensino, propõe-se o seguinte questionamento: qual fio condutor a ser seguido no ensino da Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Este questionamento admite ampla possibilidade de respostas. No entanto, privilegiar-se-á, aqui, a ideia de um ensino e de uma aprendizagem em Matemática com enfoque no social e no cultural. Essa percepção vem provocando uma imensa reflexão a respeito da melhoria do ensino de Matemática, não só no sentido de concepção de ciência ou de ensino, mas também na busca de novas reestruturações curriculares, possibilidades avaliativas bem como de metodologias e materiais didáticos. Nesse sentido, perspectivas metodológicas, tais como a Etnomatemática e a Resolução de Problemas, constituem-se em possibilidades viáveis para que outras abordagens como os jogos didáticos, o uso de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e o desenvolvimento de projetos e atividades investigativas, desencadeiem um processo de ensino e de aprendizagem que, além de levar em consideração aspectos socioculturais, também considerem o aluno como sujeito participante e colaborador de sua própria aprendizagem, de modo a ter condições de estabelecer relações adequadas entre informações, conhecimentos e habilidades para resolver situações-problema (SMOLE ; DINIZ, 2001). Vale ressaltar que, exemplos de encaminhamentos das perspectivas metodológicas citadas serão apresentados na sequência.

Adotando-se a Resolução de Problemas como o fio condutor da organização do ensino da Matemática, o enfoque é para que ela seja uma perspectiva metodológica em que a compreensão do aluno se torne o objetivo central do ensino. Desta maneira, seria possível mudar “a visão estreita de que a matemática é apenas uma ferramenta para resolver problemas, para uma visão mais ampla de que a matemática é um caminho de pensar e um organizador de experiências” (ONUCHIC, 1999, p. 208). Trata-se de uma percepção que entende a compreensão como um processo de aprendizagem, gerada pelo aluno a partir de seu engajamento em construir relações entre as várias ideias matemáticas contidas em um problema e a uma variedade de contextos. Desta maneira, é preciso que o professor entenda que esta perspectiva de Resolução de Problemas “corresponde a um modo de organizar o ensino o qual envolve mais que aspectos puramente metodológicos, incluindo uma postura diferente frente ao que é ensinar e, conseqüentemente, do que significa aprender” (DINIZ, 2001, p. 89). Em outras palavras, tal ideia significa que o professor deve selecionar e/ou elaborar e propor os problemas matemáticos que agucem o interesse dos alunos em querer resolvê-los. Para soluções dos problemas matemáticos, não basta as respostas finais, mas, primeiramente, explorar os processos de resolução desenvolvidos pelos alunos, os quais podem revelar as combinações entre o conhecimento prévio do alunos e as estratégias criadas por ele afim de encontrar a solução.

Nesse sentido, em se tratando de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o trabalho direcionado para a comunicação entre professor e alunos, tende a valorizar e a respeitar os conhecimentos elaborados pelo próprio aluno e pode ser efetivada mediante diferentes registros. Smole e Diniz (2001) ressaltam os recursos dos registros pictóricos (desenhos), orais (relatos)

e escritos (textos e cálculos) como meios viáveis de garantir um canal de comunicação dos alunos a respeito de suas estruturas cognitivas e, ao mesmo tempo, de possibilitar que se avalie a evolução conceitual deste discente por diferentes enfoques.

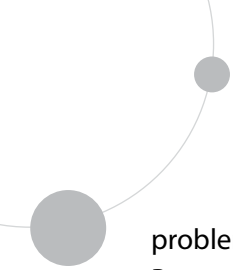
Desta maneira, a utilização dos registros (orais, pictóricos, textos, cálculos) para que o aluno comunique, registre seu modo de solucionar um determinado problema, pode evidenciar os diferentes caminhos e estágios pelo qual o pensamento foi se constituindo ao longo da atividade de resolução do problema matemático, além de possibilitar que seja explicitada, em sala de aula, a variedade de maneiras utilizadas na resolução de um mesmo problema. Segundo Cavalcanti (2001), quando se propicia um espaço para que alunos e professores reflitam a respeito dos problemas a serem resolvidos, então se favorece a formação do pensamento matemático de um modo autônomo, visto que os alunos pensam sobre a questão, elaboram estratégias e registram suas soluções ou recursos para chegar ao resultado final sem se apegarem às regras e crenças tão presentes em aulas de Matemática. Nesse sentido, cabe ao professor perceber que,

[...] a valorização dos diferentes modos de resolução apresentados pelas crianças inibe o desenvolvimento de algumas atitudes inadequadas em relação à resolução de problemas, como, por exemplo, abandonar rapidamente um problema quando a técnica envolvida não é identificada, esperar que alguém resolva, ficar perguntando qual é a operação que resolve a situação, ou acreditar que não vale a pena pensar mais demoradamente para resolver um problema (CAVALCANTI, 2001, p. 126).

Entretanto, a autora ressalta que é natural surgirem resoluções incorretas quando os alunos são incentivados a se expressarem livremente. Nesse sentido, além de se garantir o clima de respeito e confiança em sala de aula, o professor pode adotar várias estratégias para que o aluno se sinta à vontade para lidar com a situação do erro, tais como: discutir com o grupo de alunos o motivo da resolução incorreta; possibilitar que seja revista a estratégia de resolução para localizar o erro e reorganizar os dados em busca de nova resolução; propor atividades que favoreçam aos alunos refletirem sobre o erro.

Vale destacar que trabalhos pautados na Resolução de Problemas, podem ser desenvolvidos a partir de várias possibilidades. Por exemplo, Dante (1999), propõe o trabalho pautado no esquema desenvolvido por Polya, ou seja, a resolução de um problema matemático é desencadeada pela passagem de quatro etapas. A primeira é a *compreensão do problema*, a qual se refere à identificação do que o problema está pedindo/perguntando; quais dados/informações são apresentados no problema. Na segunda etapa, o aluno deve *elaborar um plano*, ou seja, criar um plano de ação de modo a relacionar os dados do problema com o que ele está pedindo. A etapa seguinte é caracterizada pela *execução do plano elaborado*, constituindo-se no momento da efetivação de todas as estratégias pensadas para a resolução do problema. A última etapa é a da *verificação ou retrospecto*, cujo propósito é o de analisar a solução obtida, repassando-se todo o problema, para que o aluno possa como pensou inicialmente a estratégia selecionada e caminho trilhado para obter a solução.

Pela perspectiva de Smole, Diniz e Cândido (2000), sugerem situações-problema geradas a partir de brincadeiras infantis (amarelinha, pular corda, caçador ou queimada, lenço atrás, entre outras), ou seja, após os alunos realizarem a brincadeira o professor pode propor algumas



problematizações, tais como: quantas casas tem a amarelinha? Saindo da casa onde está o 7? Por quais casas passamos para chegar ao 2? Represente o diagrama da amarelinha? Quais formas geométricas estão presentes? Já, em relação à brincadeira de pular corda, pode-se iniciar questionando a respeito das diferentes maneiras de pular corda (zerinho, cobrinha, entre outras) e, após experimentarem tais maneiras problematizar perguntando sobre quais delas o aluno obteve mais êxito e o motivo disso acontecer. Segundo as autoras, este tipo de atividade propicia que o aluno vivencie situações reais a serem resolvidas, as quais além de despertarem o prazer de estudar matemática também desencadeiam ações próprias para a resolução de um problema: identificação de dados, mobilização de conhecimentos matemáticos dos alunos, construção de uma estratégia, organização na busca de solução, análise do processo e validade da resposta.

Guérios et al (2005), sugerem a proposição de situações-problema a partir de textos, como histórias da literatura infantil, histórias em quadrinhos, artigos publicados pela mídia escrita (jornais, revistas), receitas da culinária, encartes de mercado e/ou pôsteres de propagandas, figuras (obras de arte, fotografias), jogos, brincadeiras e experimentos com o manuseio de materiais didáticos e tecnológicos. Nesse sentido, é preciso observar se a fonte do problema (o texto, a figura, a brincadeira, o jogo ...) apresenta informações matemáticas (números, medidas, formas geométricas...) e, também, se o material selecionado está adequado ao ano escolar em questão. Por exemplo, a proposição de situações-problema a partir da figura de uma obra de arte, se constitui em uma possibilidade significativa para alunos ainda não leitores, visto que os problemas e suas soluções podem ser elaborados oralmente (GUÉRIOS et al, 2005, p. 31). Ressalta-se, ainda, que o estudo da Matemática a partir da abordagem de textos, também, permite a investigação matemática em contextos que, aparentemente, não possuem relação com esta área do conhecimento. Segundo estes autores, em um trabalho pautado na Resolução de Problemas, a avaliação da aprendizagem pode ocorrer, tanto por meio da análise das estratégias e procedimentos desenvolvidos pelos alunos nas resoluções dos problemas quanto pela habilidade de eles serem os propositores das situações-problema, ou seja, os enunciados elaborados pelos alunos fornecem indícios a respeito do modo como eles estão compreendendo o conteúdo matemático em estudo. Em se tratando dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pode-se observar a apropriação que o aluno faz dos conceitos matemáticos, por exemplo, se faz uso da linguagem e simbologia matemática (primeiro/segundo – $1^{\circ}/2^{\circ}$...; maior/menor - $>/<$.. organização das informações – tabelas, gráficos), se evidencia noções de grandezas, medidas e de topologia (tamanhos, proporcionalidade, localização espacial,...); se apresenta procedimentos relacionados ao conhecimento numérico e algorítmicos (notações numéricas, contagem, diferentes tipos e classificações de números – Naturais, Racionais e outros – e classificações variadas (números primos, pares/ímpares,...), além de noções operacionais por meio de algoritmos relacionados à adição, subtração, multiplicação e divisão.

Conforme já mencionado anteriormente, a perspectiva da Resolução de Problemas compreende, também, a possibilidade de trabalho a partir do desenvolvimento de atividades lúdicas, tais como: a abordagem à literatura infantil, às brincadeiras, aos jogos didáticos envolvendo conteúdos matemáticos e à manipulação de materiais didáticos. Entretanto, tais atividades lúdicas no contexto educativo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental não representam somente uma alternativa de proposição de problemas, mas também, uma perspectiva de ensino-aprendizagem


que envolve a ideia do aprender brincando, do despertar de interesses e, ainda, contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos de um modo significativo.

Por esse viés, ressalta-se que, os ambientes onde os materiais didáticos são utilizados favorecem a aprendizagem do aluno, mas se alerta que nenhum material basta por si só e, os alunos, nem sempre conseguem relacionar as experiências concretas com o conhecimento matemático escolar. Segundo Passos (2006), os materiais didáticos no ensino da Matemática devem ser vistos como instrumentos para mediação na relação professor, aluno e conhecimento e, também, requer certos cuidados com a escolha dos mesmos, indo além do fator motivação, pois “[...] envolvem uma certa diversidade de elementos utilizados principalmente como suporte experimental na organização do processo de ensino e aprendizagem” (PASSOS, 2006, p. 78). É preciso atenção à seleção de materiais didáticos adequados ao conteúdo e ao nível de escolarização e, também, à distância existente entre o material e as relações matemáticas pretendidas.

[...] pode servir para apresentar situações nas quais os alunos enfrentam relações entre os objetos que poderão fazê-los refletir, conjecturar, formular soluções, fazer novas perguntas, descobrir estruturas. Entretanto, os conceitos matemáticos que eles devem construir, com a ajuda do professor, não estão em nenhum dos materiais de forma que possam ser abstraídos deles empiricamente. Os conceitos serão formados pela ação interiorizada do aluno, pelo significado que dão às suas ações, às formulações que enunciam, às verificações que realizam (PASSOS, 2006, p. 81).

Nesse sentido, entende-se que a adoção de materiais didáticos (ábacos, material dourado, sólidos geométricos, embalagens diversas, palitos de sorvete, tampinhas de garrafas, calculadora, entre outros) é de fundamental importância para a aprendizagem dos alunos desde que mediada pela ação docente, pois pode se constituir em uma maneira de os discentes compreenderem o como e o para quê aprenderem Matemática, a partir da formação de ideias e modelos e, também, deixarem de lado certos mitos relacionados a essa área do saber.

Ainda, no que se refere aos materiais didáticos, destaca-se os recursos tecnológicos (calculadoras e computadores), os quais estão, a cada dia, mais presentes nas atividades cotidianas das pessoas. O acesso a esse tipo de material pode ser viabilizado tanto por um viés investigativo como por meio do desenvolvimento de projetos de ensino. Por exemplo, podem-se propor aos alunos, investigações de questões a serem resolvidas com o uso da calculadora, como fazer aparecer no visor da máquina o número 675 sem que sejam utilizadas as teclas referentes aos algarismos deste número. Para isso, o aluno terá que fazer anotações do modo como procedeu para encontrar o número solicitado. A socialização das diferentes possibilidades de resolução desta questão permite, aos alunos, perceberem e avaliarem outros caminhos para a resolução de uma mesma situação. Em relação ao uso do computador, o mesmo pode ser utilizado para a elaboração de gráficos que representem os resultados obtidos a partir de um projeto de pesquisa/estudo desenvolvido com os alunos a respeito de determinada temática, por exemplo, um projeto sobre os preços do pão francês e do leite de pacote do comércio existente ao redor da escola. Após a coleta dos preços e da organização de tabelas com os preços coletados é possível elaborar gráficos que representem os dados obtidos. Nesse sentido, alguns softwares facilitam a geração de diferentes tipos de gráficos (coluna, barra, setor, entre outros) em relação ao mesmo grupo de



dados. Possibilitar aos alunos terem acesso a esse tipo de material é, de certa forma, contribuir para a sua formação e inserção no mundo social.

Em relação às brincadeiras e aos jogos, pesquisadores da área revelam que tais ações estão presentes no cotidiano dos seres humanos, no entanto, para as crianças o jogar e o brincar, além de se constituírem em algo próprio de suas faixas etárias também são muito importantes para seu desenvolvimento.

No universo das crianças, jogos e brincadeiras ocupam um lugar especial. Nos momentos em que estão concentradas em atividades lúdicas, as crianças envolvem-se de tal modo que deixam de lado a realidade e entregam-se às fantasias e ao mundo imaginário do brincar (RIBEIRO, 2008, p. 18).

Desta maneira, a associação da brincadeira e dos jogos com situações de ensino pode desencadear, no aluno, um processo de interesse e significação na construção de novos conceitos matemáticos, visto que ele terá que desenvolver estratégias para alcançar o objetivo do jogo. Ressalta-se que a incorporação do jogo, em sala de aula, favorece, também, o desenvolvimento da criatividade e do respeito mútuo, do senso crítico, da participação, da observação e das várias formas de uso da linguagem (GRANDO apud RIBEIRO, 2008).

Nesse sentido, é possível encontrar na literatura específica ao tema uma ampla variedade de possibilidades de uso de jogos nas aulas de Matemática. Por exemplo, Guérios e Zimer (2002) sugerem como desenvolvimento de práticas pedagógicas com jogos a construção do material em si. Tal construção pode ser realizada sob dois enfoques: os jogos construídos pelo professor e os jogos construídos pelos alunos, mas mediados pelo professor. No primeiro, o professor constrói o jogo e o leva pronto para a sala de aula. No segundo enfoque, quem elabora as questões que irão compor e dinamizar o jogo são os próprios alunos. Essa dinâmica envolve o aluno em um exercício intelectual que exige o conhecimento a respeito do conteúdo matemático que está sendo trabalhado. Já Ribeiro (2008), sugere que nas situações em que o jogo é elaborado pelo professor, seja desenvolvido em sala de aula uma atividade de investigação matemática, por meio de relatórios escritos pelos alunos a partir da ação de jogar. Nestes relatórios, os alunos poderão apresentar suas ideias a respeito dos resultados e conclusões obtidas com a atividade e, ainda, revelarem as estratégias traçadas durante o jogo. Já em relação, aos jogos elaborados pelos alunos, a autora ressalta a necessidade de eles produzirem um esboço da proposta do jogo antes da confecção final do mesmo, visto que muitas das dificuldades e dúvidas em relação ao conteúdo podem ser evidenciadas ainda nesta fase do trabalho. Ribeiro (2008) destaca também, que tanto os relatórios quanto as observações a respeito do conhecimento do aluno, evidenciadas durante a construção do jogo, podem se constituir em possibilidades avaliativas da aprendizagem do aluno e investigativas da ação pedagógica do professor.

Avaliação

Refletir a respeito dos princípios que estão guiando a ação pedagógica em sala de aula nos remete à avaliação. Nessa perspectiva, propõe-se o seguinte questionamento: a minha prática docente é voltada à ação de valorizar uma aprendizagem reprodutiva, baseada na memorização e repetição de informações ou de possibilitar ao aluno refletir e desenvolver um pensamento autônomo, criativo, produzido por ele mesmo, enfim, de valorização de uma aprendizagem significativa?

Defende-se a ideia de que a avaliação não pode estar restrita ao diagnóstico da aprendizagem dos alunos, ela deve ir além, fornecendo subsídios que ajudem a elaboração de estratégias a fim de superar dificuldades apresentadas pelos alunos. Segundo André e Passos (2002), a avaliação vista como instrumento de aprendizagem e investigação didática pode trazer contribuições tanto para o professor melhorar seu ensino como para o aluno se perceber em seu próprio processo de aprendizagem. Nesse sentido, as autoras afirmam que esta perspectiva avaliativa,

Por um lado, indica ao aluno seus ganhos, sucessos, dificuldades, a respeito das distintas etapas pelas quais passa durante a aprendizagem e ao mesmo tempo permite a construção/reconstrução do conhecimento. Por outro lado, indica ao professor como se desenvolve o processo de aprendizagem e, portanto, o de ensino, assim como os aspectos mais bem-sucedidos ou os que exigem mudanças (ANDRÉ e PASSOS, 2002, p. 182) .

Trata-se de uma característica que tanto impulsiona a aprendizagem do aluno como promove a melhoria do ensino proposto pelo professor. Desta maneira, a variedade de instrumentos avaliativos e modos de comunicação entre professor e alunos (registros orais, pictóricos e escritos – textos e cálculos; manipulação de materiais didáticos; produção e soluções de problemas matemáticos; criação de jogos e brincadeiras, entre outros) se constituem em possibilidades viáveis de permitir ao aluno refletir a respeito de suas aprendizagens e ao professor de identificar os procedimentos de ensino que estão contribuindo ou não para a aprendizagem do aluno. Por esse viés, a avaliação pode se constituir em um meio de articular o ensino do conhecimento matemático e a aprendizagem do aluno e, a análise desse processo, pode gerar a necessidade de mudanças nas ações didáticas desenvolvidas em sala de aula.

Perceber a avaliação desta maneira, não conduz somente a mudanças na escolha das estratégias de ensino, mas principalmente, no modo como se está concebendo o ensinar e o aprender em Matemática. Assim, volta-se ao início deste texto, mais especificamente nos seguintes questionamentos: como ensinar os conteúdos matemáticos? De que maneira o aluno aprende Matemática e, como avaliar essa aprendizagem? Estas questões são amplas e não devem ser respondidas após a leitura das ideias delineadas até este momento. Entende-se que, a resposta a perguntas como estas devem ser fruto das reflexões a respeito de tais ideias e do trabalho desenvolvido em sala de aula com os alunos dos anos iniciais. Agindo desta maneira, a atividade da docência em Matemática, pode vir a se constituir em um processo articulado entre o estudo de

conteúdos matemáticos e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que propiciem melhorias na relação ensino-aprendizagem, ou seja, os modos de ensinar a Matemática viabilizem aos alunos a possibilidade real de aprender os conceitos ensinados.

Assim, acredita-se que quando o professor conduzir seu trabalho em sala de aula por perspectivas metodológicas como as delineadas anteriormente, ele estará possibilitando ao seu aluno perceber que a Matemática, como disciplina, refere-se a uma maneira de pensar e organizar um conhecimento que não está pronto, mas pelo contrário, que se encontra em evolução constante, possui relações com os contextos da vida social e que a apropriação do mesmo ocorre de modo dinâmico, por meio de interações entre alunos, professores e o meio social (escolar e não escolar), de experimentações e de vivências que podem propiciar a compreensão do mundo no qual o aluno está inserido.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de ; PASSOS, L. F. Avaliação Escolar: desafios e perspectivas. In.: **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. Amélia Domingues de Castro e Anna Maria Pessoa de Carvalho (orgs.). São Paulo: Pioneira Thomson, 2002, p. 177-194.

BOYER, C. B. **História da Matemática**. Elza F. Gomide (tradução). 2.ed. São Paulo: Edgar Blücher LTDA, 2002.

CAVALCANTI, C. T. Diferentes formas de resolver problemas. In: **Ler, escrever e resolver problemas**: habilidades básicas para aprender matemática. Kátia Stocco Smole e Maria Ignez Diniz (orgs.). Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 121-150.

D'AMBRÓSIO, U. A história da matemática: questões historiográficas e políticas e reflexos na Educação Matemática. In.: **Pesquisa em educação matemática**: concepções e perspectivas. Maria Aparecida Viggiani Bicudo (organizadora). São Paulo: Ed. UNESP, 1999, p. 97-116.

_____. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DANTE, L. R. **Didática da Resolução de Problemas de Matemática**. São Paulo: Ática, 1999.

DINIZ, M. I. Resolução de problemas e comunicação. In: **Ler, escrever e resolver problemas**: habilidades básicas para aprender matemática. Kátia Stocco Smole e Maria Ignez Diniz (orgs.). Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 87-98.

FIORENTINI, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. In.: **Zetetiké**. Campinas: UNICAMP, ano 3, nº 4, nov./1995, p. 01-37.

GUÉRIOS, E. ; ZIMER, T. T. B. **Conteúdo, metodologia e avaliação do ensino da matemática**. Curitiba: UFPR, Curso de Pedagogia/ modalidade a distância, 2002.

GUÉRIOS, E. et al. **A avaliação em matemática nas séries iniciais**. Curitiba: UFPR, 2005.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MIORIM, M. A. **Introdução à história da educação matemática**. São Paulo: Atual, 1998.

ONUCHIC, L. de la R ; ALLEVATO, N. S. G. Novas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas. In: **Educação Matemática: pesquisa em movimento**. Maria Aparecida Viggiane Bicudo e Marcelo de Carvalho Borba (orgs.) São Paulo: Cortez, 2005, p. 213-231.

ONUCHIC, L. de la R. Ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas. In: **Pesquisa em Educação Matemática: concepções & perspectivas**. Maria Aparecida Viggiani Bicudo (org.). São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 199-220.

PASSOS, C. L. B. Materiais manipuláveis como recursos didáticos na formação de professores de matemática. In: **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. Sergio Lorenzato (org.). Campinas: Autores Associados, 2006, p. 77-92.

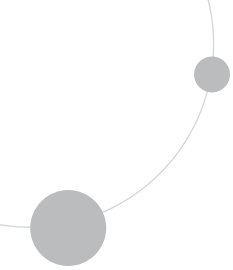
PINTO, N. B. Tendências no ensino da matemática. In.: **Anais do XII ENDIPE**. Curitiba, 2004. CD.

RIBEIRO, F. D. **Jogos e modelagem na educação matemática**. Curitiba: IBPEX, 2008.

SMOLE, K. S. ; DINIZ, M. I.(orgs). Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. ; CANDIDO, P. **Brincadeiras infantis nas aulas de matemática**. Porto Alegre: Artmed, Coleção de 0 a 6, vol. 1, 2000.

VALENTE, W. R. **Uma história da matemática escolar no Brasil, 1730-1930**. São Paulo: Annablume: FAPESP, 1999. 211p.



PARA SABER MAIS

Infância

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Editora LTC, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Out 2007, vol.28, no.100, p.1059-1083. ISSN 0101-7330.

BONDIOLI, Anna. **A criança em perspectiva**: o olhar do mundo sobre o tempo infância. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. MEC/SEB. **Ensino Fundamental de 9 anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. 2. ed. Brasília, 2007.

BROUGERE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

CARVALHO, Ana M^a Almeida, MÜLLER Fernanda (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: Diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

CUBERES, Maria Teresa Gonzáles (Org.). **Educação Infantil e Anos Iniciais**: Articulação para Alfabetização. Porto Alegre: Artmed, 1997. 172 p.

FARIA, Ana Lúcia Goulart, MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens Infantis**: Outras Formas De Leitura. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

GOULART, Cecília Goulart. **Crianças de seis anos na escola de nove anos**: cultura lúdica e cultura escrita sem antagonismos. Disponível em < http://www.alb.com.br/anais16/prog_pdf/prog13_02a.pdf>. Acesso em: 20 out. 2009.

GOUVEA, Maria Cristina Soares, SARMENTO, Manuel Jacinto. **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

KLEIN, L.R. Alfabetização: **quem tem medo de ensinar?** São Paulo: Cortez: Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização – Leitura E Escrita**. São Paulo: Atica, 2001, 214 p.

KRAMER, Sônia; BAZILIO, Luiz Cavalieri. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 136 p.

KRAMER, Sônia; OSWALD, Maria Luiza M. Bastos. **Didática da Linguagem**: Ensinar a Ensinar ou Ler e Escrever? Campinas: Papirus, 2001, 216 p.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel F. Pereira. **Infância e Produção Cultural**. Campinas: Papirus, 1998. 216 p.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: Uma abordagem Histórica**. Porto Alegre, Mediação, 1998.

MOYLES, Janet R.. **A Excelência do Brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2005, 248 p.

SARMENTO, Manuel Jacinto, VASCONCELLOS Vera M.R. de. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade.**, Ago 2005, vol.26, no.91, p.361-378. ISSN 0101-7330

_____. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação e Sociedade.**, Abr 2002, vol.23, no.78, p.265-283. ISSN 0101-7330.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003

Arte

Sugestões:

- Sonhos - filme Akira Kurosawa (imagens maravilhosas, narrativa não linear e um episódio sobre Van Gogh)
- Pedro e o Lobo – DVD
- Música Maestro - DVD Walt Disney

Sugestões de livros:

DINIZ, A . **Almanaque do Choro: A História do chorinho, o que ouvir, o que ler, onde curtir**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

PONSO, C. C. **Música em diálogo** – Ações interdisciplinares na Educação Infantil. Porto Alegre: Sulina, 2008

Sugestões de livros com CD:

168 ALMEIDA, M. B; PUCCI, M. **Outras terras outros sons**. Livro de orientação do professor. São Paulo: Callis, 2003.

HENSCHKE, L. et al. **Em sintonia com a música**. Porto Alegre: Moderna, 2006.

SOUZA, J. et al. **Hip-Hop: da rua para a escola**. 3.ed. Porto Alegre: Suinak 2008.

SOUZA, J.. **Instrumentos da orquestra para crianças e adolescentes**. Livro e CD.

HENSCHKE, L. et al. **A orquestra tintin por tintin**. São Paulo: Moderna, 2005

Sugestões de músicas:

- Panda Lele – brinquedos cantados CD
- Classics for children CD - Carnaval dos Animais - Pedro e o Lobo - e músicas clássicas para as crianças de diversos compositores
- Para cantar na escola - Hardy Guedes CD
- Cantos da Terra – Grupo Show cante que cante CD
- Lenga la Lenga – Viviane Beineki e Sérgio P. R de Freitas CD
- Dois a Dois – Grupo Rodapião CD
- Mundaré embala eu CD
- Bayaka – projeto música dos povos II CD
- Cantigas de roda e do sertão - Forroboxote - Xico Bizerra CD
- Arca de Noé – I e II – Vinícius de Moraes CD

Sugestão de tese:

SUBTIL, Maria José. **Crianças e Mídias**: o espírito dionísíaco no consumo musical. Encontra-se no portal www.diaadiaeducacao.pr.gov.br na página de Arte.

Ciências

Sugestões de sites:

- Revistas Ciência Hoje e Ciência Hoje para as Crianças – Publicação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – www.sbpcnet.org.br
- Revista Eletrônica Café Orbital – Publicação do Observatório Nacional – Disponível em www.on.br (Ministério da Ciência e Tecnologia)

- Revistas Scientific American e Scientific American Brasil – Publicação da Editora Duetto – Disponível em www.sciam.com.br
- Portal dia a dia educação - Projeto Folhas – Disponível em www.diaadiaeducacao.pr.gov.br
- Coleção Explorando o Ensino – Educação Básica, Ministério da Educação – Disponível em www.mec.gov.br
- **Site do Museu de Ciências Parque Newton Freire Maia** www.pnfm.pr.gov.br

Educação Física

Sugestões de livros:

FARIA, Vitória & SALLES, Fátima. **Currículo na Educação Infantil**. Um diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

GÉLIS, Jaques. A individualização da criança: In ÀRIES, Philippe e CHARTIER, Roger (Org.). **História da vida privada: Renascença ao Século das Luzes**. vol. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações para (re)elaboração, implementação e avaliação de proposta Pedagógica na educação infantil**, 2006.

SPODEK, Bernard & SARAMACHO, Olívia. N. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Sugestões de sites:

- Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI) <http://www.waece.org/index.php>
- Infância em Red <http://www.educared.org.ar/infanciaenred/>

Sugestões de periódicos:

- MEC. Revista Criança: do professor da Educação Infantil. Brasília. revistacrianca@mec.gov.br.
- Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Temática: Infância e Educação Física. Campinas, v.26, nº3, maio 2005.

Ensino Religioso

Sugestões de sites:

- <http://ensinoreligioso.seed.pr.gov.br>
- www.gper.com.br
- assintecpr@yahoo.com.br
- www.otranscendente.com.br
- <http://www.paulinas.org.br/dialogo/home.aspx>
- www.nupper.com.br
- <http://www.ichthysinstituto.com.br/artigos.asp>
- www.iser.org.br
- http://www.uri.org/option,com_docman/task,doc_view/gid,32.html
- <http://www.brasilecola.com/religiao/>

Geografia

Sugestões de livros:

- **Cartografia escolar**

CARLOS, A. F. A. (org.) **A geografia na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

ALMEIDA, R. D., PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 1989.

ALMEIDA, R. D. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. São Paulo: Contexto, 2001.


ALMEIDA, R. D. (org.) **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.

CASTROGIOVANNI, A. C., COSTELLA, R. Z. **Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos: a alfabetização espacial**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

FRANCISCCHETT, M. N. **A cartografia no ensino da geografia: construindo os caminhos do cotidiano**. Rio de Janeiro: KroArte Editores, 2002.

FILIZOLA, R. **Meu mundo em mapas**. Curitiba: Positivo, 2008.

IBGE. **Meu 1º atlas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2005.



No sítio da EMBRAPA <http://www.embrapa.gov.br> estão disponíveis imagens satélites do Brasil. No sítio do IBGE <http://www.ibge.gov.br> há uma riqueza em informações cartográficas e também socioespaciais do Brasil.

- **Avaliação e metodologia do ensino da Geografia**

CARVALHO, A. L. P., FILIZOLA, R. **A avaliação em geografia nas séries iniciais**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2005.

CASTROGIOVANNI, A. C. et al (orgs.) **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2003.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

KOZEL, S., FILIZOLA, R. **Didática de geografia: memórias da terra: o espaço vivido**. São Paulo: FTD, 1996.

PASSINI, E. Y. et al (orgs.) **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

PONTUSCHKA, N. N. et al (orgs.) **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

RUA, J. et al. **Para ensinar geografia**. Rio de Janeiro: ACCESS, 1993.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

- **Ciência Geográfica e da Geografia Escolar.**

CARVALHO, M. I. **Fim de século: a escola e a geografia**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

CLAVAL, P. **História da Geografia**. Lisboa: Edições 70, 2006.

MASSEY, D. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MOREIRA, R. **Para onde vai o pensamento geográfico?: por uma epistemologia crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

PEREIRA, R. M. F. A. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna**. 3. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

PONTUSCHKA, N. N., OLIVEIRA, A. V. (orgs.) **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002.

TONINI, I. M. **Geografia escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

VESENTINI, J. W. (org.) **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2004.

História

Sugestões de livros:

- **Aspectos gerais sobre ensinar e aprender História**

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.
SIMAN, Lana Mara de Castro (orgs.) **Inaugurando a história e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

- **Avaliação**

RANZI, Serlei Maria Fischer e MORENO, Jean Carlos. **A Avaliação em história nas séries iniciais**. UFPR, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica – Curitiba: Ed. Da UFPR, 2005.

SOUZA, Clariza p. (org.) **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 1991.

- **Temporalidade**

OLIVEIRA, S.R.F. O tempo, a criança e o ensino de história. In DE ROSSI, V.L.. et ZAMBONI , E.(Orgs.). **Quanto tempo o tempo tem**. Campinas: Alínea, 2003.

SIMAN, Lana Mara Castro. A temporalidade como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino. In: DE ROSSI, V.L.. et ZAMBONI , E. (Orgs.). **Quanto tempo o tempo tem**. Campinas: Alínea, 2003.

TREPAT, Cristòfol e GOMES, Pilar. **El tiempo y el espacio em la didáctica de las ciencias sociales**. 4. ed. Barcelona: Graó, 2002.

- **Procedimentos teórico-metodológicos**

COOPER, Hilary. **Didáctica de la história en la educación infantil y primária**. Madrid: Ediciones Morata: 2002.

MIRANDA, Sonia & COSTA Carina Martins. Para uma educação histórica do aluno – desafios e possibilidades pedagógicas. In **Boletim Pedagógico PROEB/2001. Ciências Humanas**. Juiz de Fora, UFJF/CAED, 2002. p. 78-86. Sobre ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira, e ZAMBONI, Ernesta. O estudo do município nas séries iniciais: refletindo sobre as relações entre História Local, História do Local e a teoria dos círculos concêntricos. In ZAMBONI, Ernesta [et. al.] (org). **Memórias e Histórias da Escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008. p. 173-188.



- **Conceitos**

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Construindo conceitos no ensino de História: a captura lógica da realidade social. In: História & Ensino. **Revista do Laboratório de Ensino da História**. Londrina, v.5, out. 1999.

Sugestões de sites:

- <http://www.labepeh.com.br/?p=labepeh> - Laboratório de estudos e pesquisas em Ensino de História da UFMG.
- www.aprendiz.org.br - diversos textos sobre educação. Em especial: O ensino da História como responsabilidade social, escrito por Ana Maria Pereira.
- <http://www.seer.ufu.br/index.php/cadernoshistoria> - cadernos de História da Universidade Federal de Uberlândia.
- <http://www2.uel.br/laboratorios/labhis/index.htm> - Laboratório do Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina.
- <http://www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2006/eeeh/index.htm> - **Espaços educativos e ensino de história**.
- <http://www.museudapessoa.net> - museu virtual de histórias de vida aberto à participação gratuita de toda pessoa que queira compartilhar sua história.

Língua Portuguesa

Sugestões de livros:

COSTA, Marta Morias da. **Metodologia do ensino da Literatura Infantil**. Curitiba: IBPEX, 2007.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 2005.

LIMA, Elvira Souza. **Quando a criança não aprende a ler e a escrever**. Sobradinho 107, 2002.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2001.

ROCHA, Gládis. **A apropriação das habilidades textuais pela criança**. Campinas: Papyrus, 1999.

ZATZ, Lia. **Aventura da Escrita**. São Paulo: Moderna, 1991

Sugestão de sites:

- Jornal letra A - www.fae.ufmg.br/ceale

Sugestões de artigos:

BELINTANE, Claudemir. **Leitura e alfabetização no Brasil:** uma busca para além da polarização. Disponíveis em www.scielo.br. Acesso em 02/02/09.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. Avaliação em alfabetização.

Matemática

Sugestões de livros:

- **Educação Matemática**

GUÉRIOS, E. et al. **A avaliação em matemática nas séries iniciais.** Curitiba: UFPR – PROGRAD/CINFOP, 2005.

PARRA, Cecília, SAIZ, Irma. **Didática da matemática:** reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artmed.

PAVANELLO, Regina Maria (Org.). **Matemática nas séries iniciais do ensino fundamental:** a pesquisa e a sala de aula. Biblioteca do educador matemático, coleção SBEM, vol. 2.

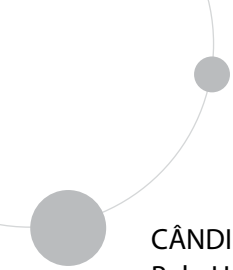
- **Materiais Didáticos e Recursos Tecnológicos**

LORENZATO, Sérgio (Org.). **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores.** Campinas: Autores Associados.

NACARATO, Adair Mendes, PASSOS, Cármen Lucia Brancaglioni. **A geometria nas séries iniciais:** uma análise sob a perspectiva da prática pedagógica e da formação de professores. Florianópolis: EdUFSCar

- **Resolução de Problemas**

DINIZ, Maria Ignez e SMOLE, Katia Stocco. **Ler, escrever e resolver problemas:** habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed.



CÂNDIDO, Patrícia T., SMOLE, Kátia C. S. e STANCANELLI, Renata. **Matemática e literatura infantil**. Belo Horizonte: Lê.

LOPES, Celi Espasadin e MENDES, Adair. **Escritas e leituras na educação matemática**. São Paulo: Autêntica.

- **Atividades Lúdicas**

CANDIDO, Patrícia, DINIZ, Maria Ignez e SMOLE, Katia Stocco. **Brincadeiras infantis nas aulas de matemática**. Coleção de 0 a 6. Porto Alegre: Artmed.

MACEDO, Lino de, PASSOS, Norimar Christe e PETTY, Ana Lúcia Sicoli. **Aprender com jogos e situações problema**. Porto Alegre: Artmed.

RIBEIRO, Flávia Dias. **Jogos e modelagem na educação matemática**. Curitiba: IBPEX.

- **Educação Matemática**

Assim a turma aprende mesmo: como as pesquisas didáticas estão revolucionando a matemática. Revista Nova Escola, editora Abril, outubro, 2008.

Sugestão de tese:

- **Educação Matemática**

ZIMER, Tânia Terezinha Bruns. **Aprendendo a ensinar matemática nas séries iniciais do ensino fundamental**. Tese doutorado, acesse: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24062008-162627/>>

Sugestão de sites:

- **Resolução de problemas**

Quebre cinco tabus da resolução de problemas. acesse: http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/160_mar03/html/matematica

O dicionário de formas e o dicionário do Zé Sorveteiro, acesse: http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/162_mai03/html/leraprender_aula Texto

- **Educação Matemática**

GRUPO MATHEMA, ACESE: <<http://www.mathema.com.br>>