

Governo de Estado do Acre
Prefeitura Municipal de Rio Branco

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Série Cadernos de Orientação Curricular

Orientações Curriculares
para o Ensino Fundamental

CADERNO 1

3º ano



Rio Branco - Acre
2009

Governador do Estado do Acre

Arnóbio Marques

Prefeito do Município de Rio Branco

Raimundo Angelim

Secretária de Estado de Educação

Maria Corrêa da Silva

Secretário Municipal de Educação

Moacir Fecury da Silva

Gerente Pedagógica de Ensino Fundamental - SEE

Francisca Bezerra da Silva

Diretora de Ensino - SEME

Lígia Ferreira Ribeiro

© ACRE/SEE, 2008.

Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade Federal do Acre

A187c	<p>ACRE. Secretaria de Estado de Educação. <i>Cadernos de orientação curricular: Orientações curriculares para o ensino fundamental – caderno 1, 3º ano. Rio Branco, AC.: SEE, 2008</i> ...p. Il.</p> <p>1. Orientação curricular, 2. Ensino fundamental – 3º ano, I. Título</p> <p style="text-align: right;">CDU 37.046.12 (811.2)</p>
-------	--

Governo do Acre

Secretaria de Estado de Educação

Rua Rio Grande do Sul, 1907 - Aeroporto Velho

CEP: 69903-420

Tel. (068) 213 - 2355 - Fax: (068) 213 - 2355

Email: ensinofundamental.educacao@.ac.gov.br

Prefeitura Municipal de Rio Branco

Secretaria Municipal de Educação

Travessa do Ipase, 77 - Centro

CEP: 69.900 - 200

Tel: (068) 3211- 2403 - Fax 3211 - 2407

Email: ensinoseme@riobranco.ac.gov.br



Série Cadernos de Orientação Curricular

Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental

CADERNO 1

3º ano

Rio Branco - Acre

2009

Professores do Acre,

Estamos em um momento muito especial da Educação no Acre por vários motivos: aumento das matrículas; execução de programas junto às comunidades mais necessitadas e isoladas, garantindo o acesso e permanência das crianças e adolescentes no combate constante à exclusão escolar; produção de materiais de apoio aos professores, gestores escolares e aos alunos; crescente melhoria do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

O Governador Binho Marques estabeleceu para a gestão 2007 a 2010, entre as prioridades definidas, a implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, com a inclusão das crianças de 6 anos que vem ocorrendo desde 2008. Outra prioridade diz respeito à expansão da Educação Infantil, com a universalização do atendimento das crianças de 4 e 5 anos.

Para a efetivação dessas políticas, o Governo do Estado firmou, com os municípios, um **Pacto para Cumprimento de Metas para a Educação** que permitirá ações conjuntas que visam a melhorar os indicadores da educação acreana, independente da rede de ensino ser estadual ou municipal. Tem feito, também, investimentos no campo da gestão do sistema de ensino e das unidades escolares, dos recursos e do fazer pedagógico, o que levou a:

- reestruturar a composição das equipes de formação e acompanhamento;
- reelaborar os referenciais curriculares;
- produzir materiais pedagógicos;
- garantir a formação continuada dos gestores e dos professores em todo o Estado;
- construir e equipar espaços físicos.

Os desafios, neste momento, são grandes. Aos professores e professoras do Acre cabe a grande tarefa de acolher e ensinar a todos que chegam à escola. Das práticas pedagógicas, espera-se cada vez mais consistência, profissionalismo e flexibilidade para que se ajustem às possibilidades e necessidades de aprendizagem das crianças, sem o que não há ensino de qualidade.

Assim se avança no processo de profissionalização do magistério, o que também pressupõe incluir, incorporar e promover as diversidades, lidar com o contraditório dos alunos e da comunidade escolar, utilizar o diálogo para lidar com os conflitos.

A eficiência da prática pedagógica não é fruto apenas do desejo do professor: é resultado do compromisso pessoal de cada um e também do investimento institucional tanto dos responsáveis pela gestão escolar quanto dos responsáveis pela gestão do sistema de ensino.

Estes **Cadernos de Orientação Curricular**, disponibilizados aos professores, coordenadores e gestores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, fazem parte desse investimento. Neles está expresso como a Secretaria de Estado de Educação e as Secretarias Municipais parceiras concebem o trabalho com o Ensino Fundamental de Nove Anos. O material por si só não é suficiente, mas é o ponto de partida para as ações de formação, planejamento, acompanhamento e avaliação.

Estamos cumprindo as leis vigentes no país ao garantir o acesso escolar, mas garantir a aprendizagem é algo bem mais complexo. Exige o entendimento e o compromisso de todos os envolvidos no ato de ensinar. É o que esperamos de todos os atores na construção desse caminho.

Maria Corrêa da Silva
Secretária de Estado de Educação

Sumário

Apresentação

Cadernos para o professor

Introdução

Quais os propósitos?

Razão, conteúdo e forma

Referências Curriculares

LÍNGUA PORTUGUESA

Breves considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa

Contribuições à formação das crianças

Língua Portuguesa e as outras áreas

Objetivos do ensino

Referências Curriculares: Objetivos, Conteúdos, Propostas de Atividade e Formas de Avaliação

MATEMÁTICA

Breves considerações sobre o ensino de Matemática

Contribuições à formação das crianças

Matemática e as outras áreas

Objetivos do ensino

Referências Curriculares: Objetivos, Conteúdos, Propostas de Atividade e Formas de Avaliação

HISTÓRIA

Breves considerações sobre o ensino de História

Contribuições à formação das crianças

História e as outras áreas

Objetivos do ensino

Referências Curriculares: Objetivos, Conteúdos, Propostas de Atividade e Formas de Avaliação

GEOGRAFIA

Breves considerações sobre o ensino de Geografia

Contribuições à formação das crianças

Geografia e as outras áreas

Objetivos do ensino

Referências Curriculares: Objetivos, Conteúdos, Propostas de Atividade e Formas de Avaliação

CIÊNCIAS NATURAIS

Breves considerações sobre o ensino de Ciências Naturais

Contribuições à formação das crianças

Ciências Naturais e as outras áreas

Objetivos do ensino

Referências Curriculares: Objetivos, Conteúdos, Propostas de Atividade e Formas de Avaliação

ARTES VISUAIS

Breves considerações sobre o ensino de Artes Visuais

Contribuições à formação das crianças

Artes Visuais e as outras áreas

Objetivos do ensino

Referências Curriculares: Objetivos, Conteúdos, Propostas de Atividade e Formas de Avaliação

MÚSICA

Breves considerações sobre o ensino de Música

Contribuições à formação das crianças

Quatro eixos para ensino de música nas escolas

Objetivos do ensino

Referências Curriculares: Objetivos, Conteúdos, Propostas de Atividade e Formas de Avaliação

EDUCAÇÃO FÍSICA

Breves considerações sobre o ensino de Educação Física

Contribuições à formação das crianças

Educação Física e as outras áreas

Objetivos do ensino

Referências Curriculares: Objetivos, Conteúdos, Propostas de Atividade e Formas de Avaliação

Bibliografia

Toda criança terá direito a receber educação.

Toda criança terá direito a uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade.

Toda criança deve ter seus melhores interesses no centro das diretrizes de sua educação.

Declaração Nacional dos Direitos da Criança

Apresentação

Cadernos para o professor

Esta publicação integra a Série **Cadernos de Orientação Curricular**, que reúne subsídios para o trabalho pedagógico com as diferentes áreas curriculares, e é destinada especialmente aos professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de todas as escolas públicas do Acre.

Em 2008, foram elaborados os **Cadernos 1 e 2**, com orientações e propostas de Língua Portuguesa e Matemática para os professores de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, e agora, em 2009, estão sendo editados os demais Cadernos para professores do 1º ao 5º ano, incluindo todas as áreas curriculares, desta vez estruturados de forma um pouco diferente:

Caderno 1 - traz subsídios de todas as áreas, é organizado por ano de escolaridade (1º ao 5º ano) e apresenta considerações sobre o ensino e a aprendizagem em cada área e um quadro de referências curriculares com objetivos, conteúdos e propostas de atividades. No caso do 1º e 2º ano (Ciclo Inicial) do Ensino Fundamental, trata-se, na verdade, do Volume 2, que inclui História, Geografia, Ciências Naturais, Artes Visuais, Música e Educação Física, uma vez que a publicação das orientações de Língua Portuguesa e Matemática já aconteceu em 2008.

Caderno 2 - Geral - volume de fundamentação didática, elaborado para todos os professores do 1º ao 5º ano, apresentando outras contribuições além das que estão contidas no **Caderno 2** de 2008. A publicação está assim organizada: uma **Introdução** com considerações sobre a importância do conhecimento didático para a docência, a **Parte 1**, com os pressupostos nos quais estão ancoradas as propostas curriculares, e a **Parte 2**, com textos formativos, de subsídios para ampliar o conhecimento sobre os gêneros textuais e a organização dos conteúdos escolares na forma de projetos.

Caderno 3 - reúne sequências de atividades e projetos sugeridos como possibilidades, como subsídios para o planejamento do trabalho pedagógico no segmento de 1º ao 5º ano.

Em relação a esse material, é importante não perder de vista que, por mais flexível que seja, toda proposta curricular estabelece, ainda que de modo geral, quais são as conquistas esperadas progressivamente, a cada ano de escolaridade, tendo em conta o que foi estabelecido nos anos anteriores. Assim, tomar como referência o que preveem os quadros com as orientações curriculares deste **Caderno** pressupõe avaliar os conhecimentos prévios e o processo de aprendizagem das crianças, tanto porque esse tipo de avaliação é um princípio pedagógico, como porque é condição para ajustar as expectativas, os conteúdos e as atividades especificadas. Considerar o que está indicado em cada quadro, de cada uma das áreas curriculares, implica considerar também o fato de que as crianças não necessariamente terão os saberes previstos se, nos anos anteriores, o trabalho pedagógico se orientou por outros pressupostos e por outros indicadores.

A iniciativa de, neste momento, apresentar esses subsídios para os professores acreanos é, como toda iniciativa na área educacional, decorrente de uma análise da situação atual, dos desafios hoje colocados e de uma concepção sobre o papel do professor na educação escolar. O propósito central, tal como à época da publicação dos **Cadernos 1 e 2** em 2008, é contribuir com os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de todo o Estado do Acre na importante tarefa de ensinar todas as crianças.

Introdução

Nesta Introdução estão transcritos os propósitos da escola - também apresentados no **Caderno 2** - seguidos de algumas considerações importantes sobre objetivos, conteúdos e atividades de aprendizagem e de avaliação.

Quais os propósitos¹?

Os propósitos, tal como aqui apresentados, são compromissos que a escola precisará assumir para garantir que as aprendizagens previstas aconteçam, para criar as condições necessárias ao desenvolvimento das capacidades e dos saberes que se pretende que as crianças conquistem. Assim, considerando a proposta expressa nos **Cadernos de Orientação Curricular**, são propósitos das escolas nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

- Fazer de cada sala de aula um ambiente de trabalho colaborativo, para que os alunos possam enfrentar sem medo os desafios colocados, sabendo que o erro faz parte do processo de aprendizagem e que contam com apoio do professor e dos colegas para darem o melhor de si.
- Garantir o direito de expressão do pensamento e das ideias dos alunos, mesmo que divergentes das posições do professor e dos colegas, e o exercício de discutir diferentes pontos de vista, acolher e considerar as opiniões dos outros, de defender e fundamentar as próprias opiniões e de modificá-las quando for o caso.
- Fazer da escola um lugar de legítimo respeito aos modos de falar que os alunos trazem de suas comunidades de origem e, ao mesmo tempo, de experimentação dos modos mais formais de uso da fala, aprendendo a adequá-la às diferentes situações de comunicação oral.
- Comprometer os alunos com propostas que extrapolem os limites da sala de aula e ‘ganhem a rua’: campanhas na comunidade, cartas aos meios de comunicação emitindo opinião sobre problemas que lhes preocupam, solicitações a instituições, correspondência com outras escolas etc., sempre que possível fazendo uso da Internet.
- Criar contextos - projetos, atividades de comunicação real, situações de publicação dos escritos - que justifiquem a necessidade da escrita correta e da adequada apresentação final dos textos.
- Elaborar e desenvolver um programa de leitura na escola, articulando todas as propostas em andamento e outras consideradas necessárias, ações que envolvam intercâmbio com os familiares e uso dos recursos disponíveis na comunidade, de modo a constituir uma ampla rede de leitores que se estenda para além do espaço escolar.
- Transformar cada sala de aula em uma comunidade de leitores que compartilhem diferentes práticas de leitura e escrita, de modo que estas possam se tornar atividades valorizadas e necessárias para a resolução de vários problemas na escola e fora dela.

¹ A formulação destes propósitos teve como referência os seguintes documentos: **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa** (MEC, 1997), **Diseño Curricular para la Escuela Primaria de la Ciudad de Buenos Aires** (2004), **Matrizes de Referência em Língua Portuguesa para o 1º Ciclo da Secretaria Municipal de Educação de Campinas** (2007) e **Caderno de Orientações Para o Ensino de Língua Portuguesa e Matemática no Ciclo Inicial** (Secretaria Estadual do Acre e Secretaria Municipal de Rio Branco, 2008).

- Garantir o acesso dos alunos a diferentes portadores de texto e a textos de diferentes gêneros, bem como a participação em situações diversificadas de leitura e escrita, tendo em conta os propósitos sociais que caracterizam essas práticas.
- Preservar o sentido que têm as práticas de leitura e escrita fora da escola, buscando a máxima coincidência possível entre os objetivos de ensino destas práticas na escola e os seus objetivos sociais, ou seja, utilizar todo o conhecimento pedagógico para não ‘escolarizá-las’;
- Organizar uma rotina diária que viabilize o trabalho com todas as áreas do conhecimento que se constituem em componentes curriculares nos anos iniciais, de modo a favorecer e potencializar o desenvolvimento de capacidades cognitivas, físicas, afetivas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal.
- Priorizar metodologias pautadas no trabalho com hipóteses, conjecturas ou suposições que as crianças possam testar, validar ou refutar, experimentando diferentes formas de pensar, aprender e se expressar.
- Assegurar que as crianças possam exercer os seus direitos de leitores, escritores e aprendizes das diferentes áreas do conhecimento. Ou seja, como leitores, podem fazer antecipações quando leem, formular interpretações próprias e verificar sua validade, perguntar o que não sabem, questionar as intenções do autor, emitir opinião sobre o assunto lido. Como escritores, devem produzir textos que façam sentido, em situações de comunicação real, com tempo suficiente para escrever e revisar conforme a necessidade, podendo solicitar ajuda quando preciso e elegendo leitores para analisar a qualidade dos próprios textos. Como aprendizes das diferentes áreas do conhecimento, podem expressar suas hipóteses e seus saberes sobre qualquer assunto, recebendo ajuda para fazê-lo e para avançar em seu processo de compreensão.
- Considerar os indicadores das provas externas como uma demanda contextual necessária, a serem tomados como referência na organização do trabalho pedagógico, mas não como ‘a’ razão da educação escolar, porque a função social da escola não pode, em hipótese alguma, se confundir com a tarefa exclusiva de preparar os alunos para ‘irem bem’ nas provas externas.

Razão, conteúdo e forma

As considerações que se seguem representam, de certo modo, o marco conceitual em relação à abordagem curricular e ao conhecimento didático: estão explicitadas, nesta parte, as concepções de objetivo e conteúdo de ensino, de atividade para ensinar e avaliar, de planejamento e avaliação e de modalidades de organização didática dos conteúdos.

Os objetivos

A formulação dos objetivos indicados nos **Cadernos de Orientação Curricular** apresenta as capacidades possíveis de serem desenvolvidas pelas crianças, quando a proposta de ensino é organizada segundo os pressupostos e os desdobramentos pedagógicos defendidos nesses materiais. Se os propósitos da escola, aqui enunciados, indicam algumas das principais tarefas das escolas para garantir o desenvolvimento das diferentes capacidades de seus alunos, nos objetivos que compõem as referências curriculares das diferentes áreas de conhecimento (que compõem as publicações específicas), estão indicadas quais são estas capacidades - que coincidem com objetivos anuais, com expectativas de alcance, com o que se considera desejável e necessário que todas as crianças aprendam durante o período letivo. Dessa perspectiva, o desenvolvimento das diferentes capacidades das crianças é a razão de ser da educação escolar.

A definição dessas expectativas de alcance, evidentemente, não tem a intenção de padronizar as possibilidades das crianças: há aquelas que, com certeza, irão muito além do que está estabelecido como expectativa e há outras que, por razões várias, não terão condições de conquistar os saberes previstos.

Essa heterogeneidade se evidencia, por exemplo, pela comparação desses dois tipos de situações opostas: uma criança que aprendeu a ler aos quatro ou cinco anos de idade e outra cuja família é composta por pais analfabetos, sem escolaridade anterior e com um ritmo mais lento de aprendizagem. No primeiro caso, certamente a criança irá muito além do que está estabelecido como indicador de aprendizagem, porque já terá chegado à escola com um conhecimento mais avançado do que o previsto para o final do ano. E, no segundo caso, pode ocorrer, embora não necessariamente, de a criança não conseguir avançar conforme se espera, pois apresenta três características que, reunidas, tendem a tornar mais lento o processo de aprendizagem (o próprio ritmo de aprendizagem, a falta de escolaridade anterior e o fato de viver em um ambiente familiar pouco estimulante em relação à leitura e escrita, visto que a família é composta por pessoas analfabetas).

O mesmo ocorre se o exemplo for relacionado ao conhecimento matemático: uma criança que desde pequena foi desafiada a pensar sobre a utilidade dos números, a explorá-los em situações de brincadeira ou em tarefas cotidianas, a explicar suas formas de pensar e a argumentar sobre suas opiniões, por certo será capaz de muito mais do que preveem os objetivos aqui propostos e tenderá a apresentar um desempenho superior ao de uma criança que não teve essas mesmas oportunidades e não contou com ajuda para ampliar suas possibilidades de pensar matematicamente.

E, com esse mesmo critério de análise, poderíamos considerar uma infinidade de exemplos das demais áreas curriculares.

A clareza a respeito dessas diferenças, naturais e inevitáveis, não pode justificar, entretanto, a omissão por parte das Secretarias de Educação, que têm a responsabilidade institucional de zelar pelo direito à melhor aprendizagem possível para todos os alunos e de apresentar indicadores de referência para o ensino.

Os conteúdos

Na tradição pedagógica, o termo 'conteúdo escolar' foi utilizado para referir-se aos ensinamentos clássicos das disciplinas, ou seja, sempre esteve muito relacionado aos principais conceitos das áreas de conhecimento. Porém, o que hoje se tem é uma ampliação da concepção de conteúdo escolar, tomado como o que se ensina explicitamente ou se favorece que os alunos aprendam a fim de desenvolver diferentes capacidades - não só as de natureza cognitiva, mas todas as demais: físicas, afetivas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal...

Sabemos que as capacidades humanas se inter-relacionam de alguma forma, mas a depender do tipo, um ou outro aspecto predomina mais: além daquelas em que o aspecto cognitivo é preponderante, como pensar, ler e calcular, há as capacidades físicas, como correr, dançar e saltar; afetivas, como desenvolver autoestima e demonstrar sentimentos; éticas, como respeitar o outro e conviver com as diferenças; estéticas, como desenhar e apreciar a arte; de inserção social e de relacionamento interpessoal, como participar de grupos e conviver solidariamente.

Tal como hoje defendem vários estudiosos, são quatro os principais tipos de conteúdo escolar. Cada tipo requer tratamento didático diferenciado, porque são aprendidos de modo diferente, conforme demonstra a caracterização elaborada com base no que propõe Antoni Zabala em '*A prática educativa: como ensinar*' (1998), que segue abaixo.

Um primeiro tipo de conteúdo reúne **fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos** - que são informações de pouca ou nenhuma complexidade. Por exemplo: nomes de

lugares, pessoas e objetos em geral, endereços, números de telefones, instruções simples... Esse tipo de conteúdo é aprendido basicamente mediante atividades de repetição e/ou cópia mais ou menos literal, a fim de serem memorizados - não requerem construção conceitual e são compatíveis com uma abordagem transmissiva, baseada no uso da linguagem verbal. De qualquer forma, para ensinar esse tipo de conteúdo é conveniente, sempre que possível, associá-lo a um ou mais conceitos, para que a aprendizagem não seja exclusivamente mecânica e que se apóie em relações estabelecidas com outros conteúdos mais significativos.

Outro tipo de conteúdo reúne **conceitos e princípios**. Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns e os princípios se referem às mudanças que se produzem em um fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações, em geral relações de causa-efeito ou correlações. Por exemplo: energia, fotossíntese, território, cultura, sistema alfabético de escrita, sistema de numeração decimal, divisão... Esse tipo de conteúdo² implica, necessariamente, compreensão e é aprendido por um processo de elaboração e construção pessoal, por aproximações sucessivas, por 'erros e acertos' nas interpretações, que vão se depurando conforme avança o entendimento. São boas atividades, nesse caso, as que favoreçam que aquilo que é objeto de conhecimento dos alunos se relacione com seus conhecimentos prévios, que mobilizem e potencializem essas relações, que apresentem desafios ajustados às necessidades e possibilidades de aprendizagem, que confirmem significado e funcionalidade ao que está sendo estudado, que requeiram o uso dos conceitos para descobrir, interpretar e verificar outras situações, construir outras ideias, adquirir outros saberes...

Esses dois tipos de conteúdo são os que a escola, ao longo da história, tem se ocupado em ensinar, embora cometendo o equívoco - geralmente de sérias consequências para a (não)aprendizagem dos alunos - de ensinar conceitos e princípios complexos com estratégias de repetição-fixação-memorização, ou seja, como se fossem informações simples, de fácil assimilação. Já os tipos de conteúdo descritos a seguir, também por um equívoco de efeitos semelhantes, em geral não têm sido tomados pela escola como 'conteúdos em si', mas como derivações do conhecimento de fatos e conceitos, o que, na prática, não se verifica...

Procedimentos, métodos, técnicas, destrezas ou habilidades e estratégias configuram outro tipo de conteúdo. Em geral, envolvem um conjunto de ações ordenadas, não são necessariamente observáveis e, conforme a natureza e complexidade, dependem do conhecimento de conceitos que permitam proceder desta ou daquela forma. Alguns exemplos: ginástica, dança, leitura, escrita, reflexão, estudo, pesquisa, cálculo mental, comparação... Conteúdos dessa natureza só se aprendem pela prática (pois é fazendo que se aprende a fazer) e a qualidade do desempenho requer exercitação frequente, aplicação em contextos diferenciados e reflexão sobre a própria atividade, o que possibilita a tomada de consciência da ação desenvolvida: para poder proceder melhor é importante poder refletir sobre a maneira como procedemos. As atividades devem, então, funcionar como contextos favoráveis para o uso desses recursos e, portanto, as atividades permanentes são privilegiadas, porque se caracterizam pela constância e pela regularidade.

Por fim, o outro tipo de conteúdo reúne **valores, atitudes e normas**. Valores são princípios ou afirmações éticas que permitem às pessoas emitir juízo sobre condutas e seus respectivos sentidos. Atitudes são tendências ou predisposições relativamente estáveis para atuar de certo modo, de acordo com determinados valores. E normas são padrões ou regras de comportamento a serem seguidos em determinadas situações e que orientam a conduta de todos os membros de um grupo social, constituindo a forma pactuada de pôr em prática certos valores compartilhados por uma coletividade, que indicam o que pode/deve ou não ser feito. Alguns exemplos: solidariedade, cooperação, respeito, responsabilidade, liberdade, cuidado com o meio ambiente, gosto pela leitura... Os processos vinculados à compreensão de conteúdos associados a valores, em geral, exigem reflexão, tomada de posição e elaborações complexas de caráter

² Também as teorias - conjunto de regras ou leis, mais ou menos sistematizadas, aplicadas a uma área específica - podem ser incluídas nesse tipo de conteúdo.

pessoal. Ao mesmo tempo, a apropriação e a interiorização do que está sendo compreendido requer envolvimento afetivo, o que, por sua vez tem relação com necessidades individuais, com o ambiente, com o contexto. Nesse sentido, são situações adequadas de ensino e de aprendizagem aquelas que de fato contribuem para estimular esses processos e funcionam como situações exemplares, pois apenas o discurso do ‘dever ser’ é totalmente ineficaz nesse caso: a coerência na postura, na abordagem e nas eventuais ‘cobranças’ de conduta é essencial.

Mas o fato de poder identificar as características predominantes nos conteúdos, bem como as principais estratégias de aprendizagem e, em consequência, as abordagens metodológicas mais adequadas, não significa que as apropriações do sujeito que aprende se dão de maneira isolada em cada caso, muito pelo contrário.

Ainda que no quadro de referências curriculares das diferentes áreas que compõem este **Caderno** os conteúdos não sejam apresentados separadamente, conforme os tipos indicados acima, é importante ressaltar que predominam os procedimentos. Isso acontece porque, embora os diferentes componentes curriculares contem com conteúdos de todos os tipos, é a capacidade de uso do conhecimento o que mais importa. Em relação aos conceitos, por exemplo, o ‘saber sobre’ está sempre a serviço do ‘saber fazer’, ou seja, tudo o que a criança aprende deve potencializar sua capacidade de proceder. Portanto, neste documento não se verá os conteúdos relacionados na forma convencional: ao invés de breves listas com conceitos, temas e informações, a forma de apresentá-los já faz referência, mesmo que nem sempre direta, a um certo modo de trabalhar com eles, ou seja, está explicitado o que exatamente ensinar.

As atividades de ensino e aprendizagem

As atividades, tarefas ou situações de ensino e aprendizagem são as propostas feitas aos alunos para trabalhar um ou mais conteúdos. Há uma relação muito estreita entre objetivos, conteúdos e atividades porque os conteúdos, selecionados em função do tipo de capacidade que se espera dos alunos, são trabalhados a partir das propostas de atividade. Ou, dito de outro modo, é por meio das atividades que se tratam os conteúdos para que sejam desenvolvidas as capacidades indicadas como objetivos. Dessa perspectiva, o conteúdo ‘está’ potencialmente no objetivo, porque é este que define o que é preciso ensinar e ‘está’ potencialmente na atividade, à medida que ela é uma forma de abordá-lo.

As atividades de avaliação

Em relação às formas de avaliar, algumas considerações são necessárias.

A primeira delas é que nem sempre as atividades específicas para avaliar são as mais informativas sobre o processo de aprendizagem: a observação cuidadosa do professor e a análise do conjunto da produção escolar da criança, geralmente, são muito mais informativas sobre o seu nível de conhecimento.

Outra consideração importante é que qualquer atividade planejada especificamente para avaliar deve ser semelhante às que a criança conhece, isto é, não deve se diferenciar, na forma, das situações de ensino e aprendizagem propostas no cotidiano. Isso não significa, entretanto, que as atividades devam ser iguais, mas sim que a criança tenha familiaridade com a tarefa proposta e com a consigna (a forma de solicitar a tarefa). Se a tarefa nunca foi solicitada antes e o tipo de consigna é estranho ao que a criança está acostumada, não será possível saber ao certo se o desempenho apresentado é o ‘seu melhor’ ou se ele foi influenciado negativamente pelo desconhecimento daquele tipo de proposta. Não faz sentido, por exemplo, avaliar o entendimento dos textos com questões de responder ou completar se no cotidiano elas são de múltipla escolha e vice versa. Esse é, inclusive, um dos principais problemas que podem surgir nas avaliações externas, quando elas se organizam de modo diferente do que é utilizado no

cotidiano. Por essa razão, é importante incorporar ao trabalho pedagógico também as formas de avaliar usadas nas provas externas, para que os alunos possam se familiarizar com elas naturalmente.

E há atividades que são as melhores para a criança aprender, mas não servem para avaliar: uma situação de aprendizagem deve favorecer que a criança ponha em jogo o que já sabe, estabeleça relações, conecte o que está aprendendo ao seu conhecimento prévio e daí por diante; já uma situação de avaliação deve favorecer que ela explicita o que já sabe... Portanto, são tarefas bastante diferentes, que nem sempre são compatíveis no mesmo tipo de proposta. Se o objetivo é, por exemplo, desenvolver o gosto pela leitura e o interesse pelos livros e demais portadores textuais, uma excelente proposta será o professor ler em voz alta, diariamente, bons textos de diferentes gêneros e portadores para as crianças. Mas ler em voz alta para elas não permite avaliar se estão de fato desenvolvendo interesse pela leitura, pelos textos e portadores. Isso é algo que se poderá verificar observando como elas manuseiam os materiais, as escolhas que fazem, os seus comentários, as atitudes durante as rodas de leitura... Ou seja, nem tudo que é bom para ensinar, é bom para avaliar.

A avaliação da aprendizagem das crianças pressupõe ter em conta não só os resultados obtidos nos momentos específicos para avaliar, mas também (e principalmente) o conhecimento prévio que elas tinham sobre aquilo que se pretendia que aprendessem, o seu percurso de aquisição de conhecimento e a qualidade das propostas (atividades, agrupamentos, intervenções), para poder redimensioná-las quando os resultados não forem os esperados. Dessa perspectiva, o processo de avaliação deve apoiar-se em três tipos de propostas:

Observação sistemática - acompanhamento do percurso de aprendizagem da criança, utilizando instrumentos de registro das observações.

Análise das produções - observação criteriosa do conjunto de produções da criança, para que, fruto de uma análise comparativa, se possa ter um quadro real das aprendizagens conquistadas.

Análise do desempenho em atividades específicas de avaliação: verificação de como a criança se sai nas situações planejadas especialmente para avaliar os seus conhecimentos prévios sobre o que se pretende ensinar e para avaliar o quanto aprendeu sobre o que já foi trabalhado.

Conforme o objetivo que se tenha, a proposta mais adequada será uma ou outra:

- a observação das crianças em atividade é essencial para avaliar atitudes e procedimentos;
- a análise comparativa de suas produções e dos registros das observações feitas é o que indicará o percurso de aprendizagem e a evolução do seu conhecimento;
- o uso de atividades específicas para avaliar determinados conteúdos é importante quando se pretende verificar se/ou quanto esses foram aprendidos em um período de tempo.

Quando a proposta é esta última, de avaliação de desempenho, e a criança já sabe o que isso significa e para que serve, é importante, então, deixar claro o que se pretende avaliar (e por que razão), para que ela procure 'dar o melhor de si' nesses momentos. E devem ser atividades a serem realizadas individualmente e sem ajuda, a menos que o propósito seja analisar como a criança procede em parceria com os demais colegas ou com a ajuda do professor. A chamada 'prova' (uma atividade específica para avaliar os alunos conforme avança a escolaridade no Ensino Fundamental) é, portanto, apenas um dos instrumentos possíveis de avaliação, e não o único e nem o mais adequado, a depender do tipo de conteúdo. A prova, se bem planejada, é um recurso que pode ser oportuno para avaliar o conhecimento do aluno sobre fatos e conceitos, mas nem sempre servirá para avaliar atitudes e procedimentos, que são os conteúdos mais recorrentes nos anos iniciais.

Para avaliar adequadamente a aprendizagem, é preciso ter sempre como referência três parâmetros, tomados simultaneamente como critério geral: o aluno em relação a ele mesmo, em relação ao que se espera dele e em relação aos demais colegas que tiveram as mesmas oportunidades escolares.

Avaliar o aluno em relação a ele mesmo significa considerar o que ele sabia antes do trabalho pedagógico realizado pelo professor e comparar esse nível de conhecimento prévio com o que ele demonstra ter adquirido no processo.

Avaliar o aluno em relação ao que se espera dele pressupõe ter expectativas de aprendizagem previamente definidas (o que, neste **Caderno**, está indicado como objetivos e conteúdos) e utilizá-las como referência para orientar as propostas de ensino e de avaliação.

E avaliar o aluno em relação aos demais que tiveram as mesmas oportunidades escolares é apenas uma forma de complementar as informações obtidas a partir dos dois primeiros parâmetros: a comparação do desempenho das crianças só tem alguma utilidade se contribuir para entender melhor porque elas aprenderam ou não o que se pretendia ensinar.

Considerar ao mesmo tempo esses três parâmetros é condição para avaliar de maneira justa.

Referências Curriculares

LÍNGUA PORTUGUESA

Todos os usos da palavra a todos!

Este parece um bom lema, de bonito som democrático.

Não para que todos sejam artistas, mas para que ninguém seja escravo.

Gianni Rodari

Breves considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa

Nos últimos anos, vem se formando um consenso entre os estudiosos da língua de que os processos de ensino e aprendizagem inicial da leitura e escrita e dos diferentes usos da linguagem devem ocorrer de modo simultâneo desde que a criança entra na escola.

De modo geral, as práticas de ensino, especialmente nos anos iniciais, não têm sido orientadas para formar alunos letrados - quando são letrados, em geral, é por conta das experiências que trazem de casa, da família, dos grupos em que convivem. No início da escolaridade, a ênfase tem sido no ensino da correspondência letra-fonema³.

Mesmo assim, os índices de fracasso escolar aferidos pelo IBGE e INEP⁴ desde a década de 50 revelam que, nesses anos todos, não se tem garantido esse conhecimento ao final da 1ª série: apenas metade das crianças, em média, é promovida e, como sabemos, o principal critério de promoção nesse caso é a aprendizagem da correspondência letra-fonema.

A realidade vem mostrando que, quando o foco principal das práticas de ensino da língua é a alfabetização no sentido estrito, é enorme o risco de a escola 'produzir' analfabetos funcionais: alunos que 'tecnicamente' saberiam ler e escrever, porque conhecem a correspondência entre letras e sons, mas não conseguem compreender o que leem, tampouco se comunicar por escrito. E quando o foco das práticas de ensino é exclusivamente o uso da linguagem em diferentes contextos, corre-se o risco de formar alunos letrados, mas que demoram a se alfabetizar.

A perspectiva de alfabetização-e-letramento pressupõe a garantia de acesso à diversidade de textos e de situações comunicativas de uso da linguagem, bem como a oportunidade de refletir cotidianamente sobre as características e o funcionamento da escrita alfabética.

Para formar usuários da linguagem escrita, além de trazer os textos do mundo para dentro da sala de aula, a escola deve tomar a leitura feita pelo professor como uma atividade e um compromisso diários: por meio da leitura do outro - uma vez que não podem ainda ler por si próprias - as crianças terão acesso à diversidade de textos que circulam socialmente e a todo tipo de informação que veiculam.

Além disso, é perfeitamente adequado propor que as crianças produzam textos de diferentes tipos para que o professor, ou outra pessoa alfabetizada, escreva para elas: o que permite a produção de bons textos não é a possibilidade de grafá-los de próprio punho, mas o conhecimento do que se pode comunicar por meio dos textos e de como eles se organizam - quando não é possível ler por si mesmos, isso só se conquista através da leitura feita por outras pessoas.

³ A formulação tecnicamente mais precisa seria correspondência grafema-fonema, uma vez que letra e grafema não são exatamente a mesma coisa, mas como a opção feita neste documento (por letra-fonema) não inviabiliza, mas favorece, a compreensão do que está sendo tratado, ela será mantida ao longo de todo o texto.

⁴ IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística / INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação.

E hoje sabemos o quanto é importante propor também a revisão coletiva de textos escritos e a discussão sobre suas características discursivas, uma vez que a análise da adequação da linguagem (se está clara, se comunica o que pretendemos, se as expressões utilizadas podem ser substituídas por outras melhores etc.) é algo que não depende de saber escrever.

Ou seja, é possível e desejável que as crianças participem de situações de leitura, produção e revisão de textos antes, durante e depois da alfabetização inicial: é isso o que permitirá que se ampliem tanto o repertório de conhecimentos quanto o seu processo de letramento. Quando puderem ler e escrever por si mesmas, terão já muito conhecimento obtido por meio da 'leitura escutada' e, portanto, melhores condições de produzir textos escritos de diferentes tipos, para diferentes finalidades.

Para cumprir com a tarefa de alfabetizar a todos os alunos, a escola terá de garantir também um trabalho cotidiano de reflexão sobre as características e o funcionamento da escrita alfabética, por meio de atividades que funcionem como situações-problema que os desafiem a pensar sobre a escrita e sobre como se faz para ler e escrever.

É com práticas de ensino desse tipo, que têm como meta, ao mesmo tempo, a alfabetização inicial e a ampliação do processo de letramento de todos, que se pode subverter a lógica perversa da educação escolar tradicional, de propor situações de leitura, produção e revisão de textos às crianças somente depois que se alfabetizaram.

Passado o ciclo inicial, o desafio em relação ao trabalho com a linguagem oral e escrita é consolidar e garantir a continuidade do que foi aprendido e a superação de dificuldades que eventualmente se tenham acumulado. Para tanto, é necessário investigar quais conhecimentos sobre a linguagem verbal já foram construídos pelas crianças para poder planejar e desenvolver propostas e intervenções pedagógicas ajustadas às suas necessidades de aprendizagem. Evidentemente, avaliar o que foi ou não aprendido pressupõe considerar o que foi de fato ensinado e de que forma: é a partir da relação estabelecida entre ensino e aprendizagem que se pode compreender melhor por que alguns aspectos dos conteúdos abordados foram mais bem aprendidos do que outros (ou não).

As possibilidades de desempenho dos alunos - que se espera cada vez mais autônomo e adequado com o passar do tempo - dependem tanto de seus conhecimentos prévios como da complexidade dos conteúdos ensinados e, por isso, os critérios de sequenciação dos conteúdos de Língua Portuguesa em todo o Ensino Fundamental são sempre os mesmos: as necessidades de aprendizagem identificadas e o nível de complexidade do que se pretende ensinar.

Assim, nos anos posteriores ao ciclo inicial, a tarefa central é aprofundar possibilidades de uso da linguagem oral e escrita e dos conhecimentos linguísticos que contribuem para tanto, oferecendo condições para que cada criança possa desenvolver cada vez mais sua autonomia como usuária da língua.

Como sabemos, essa é uma conquista gradual, entretanto, a convicção de que determinados conteúdos não são possíveis de se dominar completamente ao final de um determinado período não significa que não devam ser ensinados ou que parte da turma já não possa dominá-los. O repertório de conhecimentos linguísticos com o qual as crianças chegam à escola é muito diferente e, nos primeiros anos escolares, isso é algo que pode interferir de algum modo no desempenho que elas apresentam.

Contribuições à formação das crianças

Assim como alimentação, saúde, convívio social e lazer, o conhecimento também é fundamental para a qualidade de vida das pessoas: quanto mais se sabe, mais se pode saber e o que sabemos nos faz melhores observadores, melhores intérpretes e, por certo, melhores cidadãos. Essa é uma convicção afirmada aqui e em todos os **Cadernos de Orientação Curricular**.

No que diz respeito especificamente à Língua Portuguesa, tal como já indicavam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) há mais de uma década, o domínio da linguagem verbal tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, uma escola comprometida com a democratização social e cultural toma para si a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem as crianças: tendo em conta os diferentes níveis de conhecimento que elas possuem, cabe à escola promover a ampliação do seu repertório para que, progressivamente, durante o Ensino Fundamental, todas se tornem capazes de ler com proficiência diferentes textos, de assumir a palavra e produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

Língua Portuguesa e as outras áreas

A relação da Língua Portuguesa com outras áreas curriculares é naturalmente favorecida uma vez que é por meio da linguagem verbal que quase toda a comunicação acontece, em especial na escola.

Quando defendemos a necessidade de todo cidadão desenvolver suas possibilidades de compreensão do mundo, de interpretar os textos que nele circulam, de assumir a palavra oralmente ou por escrito, de participar plenamente da vida social, de transformar a realidade, estamos, ao mesmo tempo, afirmando a necessidade de a escola oferecer recursos para tanto. Essa tarefa educativa, da maior importância, é parte de sua função social. Cabe à escola ensinar aos alunos as diferentes formas de uso da linguagem verbal e, por meio da linguagem, os conteúdos das demais áreas que favorecem o desenvolvimento dessas capacidades. A linguagem é, portanto, conteúdo do ensino de Língua Portuguesa e é forma de comunicar conteúdos de todas as áreas.

Os portadores de textos escritos - livros, jornais, revistas, murais, folhetos, cartazes, programas de vídeo, cd rom, sites da internet etc. - assim como os gêneros discursivos orais e seus registros - seminários, palestras, aulas expositivas, apresentações de trabalhos etc. - são veículos de informação de diferentes tipos, de diferentes áreas, de diferentes níveis de complexidade e interesse. Desse modo, são espaços de intersecção, lugares de cruzamento, recursos que podem potencializar a exploração tanto de conteúdos específicos de Língua Portuguesa como das demais áreas curriculares.

E há a possibilidade de projetos integrados, que são excelentes propostas de articulação dos conteúdos, ainda que, em geral, estejam mais focados em uma ou outra área. Como está dito no **Caderno 2**,

*Há projetos que envolvem mais do que uma área curricular, mas são organizados de modo diferente a depender de onde ‘nascem’. Um mesmo projeto – **Animais da fauna brasileira**, por exemplo – pode incluir as áreas de Ciências Naturais e Língua Portuguesa. Esse é um tipo de projeto que pode ‘nascer’ primeiro na área de Ciências ou de Língua e então o objetivo principal e o enfoque seriam, em princípio, diferentes. Se ele surge como necessidade em Ciências, os textos a serem utilizados para trabalhar os conteúdos previstos serão selecionados à medida que servem para abordar adequadamente como é a vida dos diferentes animais em seus ecossistemas nativos. Nesse caso, do ponto de vista didático, a preocupação com a escolha dos gêneros textuais é secundária em relação ao tema, sendo mais importante a observação e comparação dos animais que os livros proporcionem. Mas se o projeto surge como uma necessidade da área de Língua, de tomar um tema*

de interesse das crianças para aprofundar o conhecimento sobre os gêneros textuais expositivos, do ponto de vista didático o tema de estudo é secundário em relação aos gêneros que se pretende trabalhar. O projeto se concretizará de fato como interdisciplinar somente se for pautado por objetivos de mais do que uma área e seus respectivos desdobramentos didáticos.

*Uma das maiores vantagens dos projetos interdisciplinares, ainda mais quando desenvolvidos por um único professor, é exatamente a possibilidade de compatibilizar as prioridades específicas de mais do que uma área, equilibrando o tratamento de conteúdos relevantes (como ilustrado acima) e favorecendo, dessa forma, a articulação dos conhecimentos e a otimização do tempo. Entretanto, os projetos não precisam ser necessariamente interdisciplinares. A questão didática de fundo, que deve orientar as escolhas todas a serem feitas em relação a **o que e como** ensinar, é sempre a mesma: o objetivo em relação à aprendizagem das crianças. Isso significa dizer, de outro modo, que os conteúdos (o que vai ser trabalhado) e as metodologias (de que forma) são desdobramentos da razão principal de qualquer proposta consequente de ensino: aquilo que se considera necessário ou importante de aprender. Assim, um projeto interdisciplinar será uma proposta melhor do que qualquer outra se contribuir para a aprendizagem que se pretende garantir. Um projeto de uma única área curricular poderá ser mais oportuno se, específico, contribuir de maneira mais efetiva para a aprendizagem. Há conteúdos que são vinculados a uma única área e querer relacioná-los a qualquer preço com outras pode ter duas consequências muito negativas: a incoerência (ao produzir didaticamente relações artificiais) e o desperdício de tempo (nesse caso, utilizado com propostas artificializadas e desnecessárias).*

O fato é que as relações entre Língua Portuguesa e as demais áreas curriculares são, como dissemos, favorecidas naturalmente e podem - se considerada essa uma escolha pedagogicamente oportuna - ser potencializadas por projetos integrados de modo intencional.

É importante ressaltar, ainda, que há conteúdos que podem ser trabalhados em situações de reflexão sobre a língua, com o objetivo de conhecer e analisar criticamente os seus usos como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero e etnia, explicitando, por exemplo, a forma tendenciosa com que certos textos tratam questões sociais e étnicas, as discriminações veiculadas através de campanhas de saúde, os valores e as concepções difundidos através da publicidade etc. Nesse sentido, a área de Língua Portuguesa oferece inúmeras possibilidades de trabalho com os temas transversais, uma vez que está presente em todas as situações de ensino e aprendizagem e serve de instrumento de produção de conhecimentos em todas as áreas e temas

Objetivos do ensino

Tomando-se como referência os propósitos da escola apresentados anteriormente e o conjunto de orientações pedagógicas contidas neste documento, a expectativa é de que os alunos sejam capazes de

Até o final do 3º ano:

- Comunicar-se pela fala em diferentes situações de interlocução em que sejam manifestados sentimentos, ideias e opiniões; relatadas experiências cotidianas e outros acontecimentos; formulados convites, pedidos, propostas ou respostas a eles; elaboradas conclusões sobre questões levantadas em discussões coletivas.

- Ler de modo autônomo textos de diferentes gêneros previstos para o ano⁵, identificando os que atendem a interesses, possibilidades, necessidades em jogo e discutindo os sentidos construídos na leitura.
- Ler textos expositivos das diferentes áreas de conhecimento, utilizando, em parceria, procedimentos de estudo propostos pelo professor.
- Utilizar, em situações de escrita com diversas finalidades, os conhecimentos já construídos sobre ortografia e pontuação, identificando dúvidas e resolvendo-as da melhor forma possível.
- Produzir textos de autoria dos gêneros previstos para o ano, preocupando-se em adequá-los às diferentes situações comunicativas e torná-los coesos e coerentes.
- Revisar, em parceria, textos próprios e dos outros, em busca da melhor versão possível no momento, levando em consideração as condições de produção estabelecidas.

⁵ A definição dos gêneros a serem trabalhados no ano pressupõe o uso de um instrumento de planejamento e registro tal como sugerido adiante.

Referências Curriculares para o 3º ano do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
<p>Comunicar-se pela fala em diferentes situações de interlocução em que sejam manifestados sentimentos, ideias e opiniões; relatadas experiências cotidianas e outros acontecimentos; formulados convites, pedidos, propostas ou respostas a eles; elaboradas conclusões sobre questões levantadas em discussões coletivas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Disponibilidade para ouvir com atenção as falas dos colegas e do professor. ◦ Interesse em tomar parte de intercâmbios orais em pequenos e grandes grupos, nos papéis de falante ou ouvinte. ◦ Relato de acontecimentos, considerando a temporalidade e a causalidade. ◦ Preocupação em adequar a fala ao interlocutor. ◦ Acompanhamento atento da fala alheia. ◦ Respeito à fala dos interlocutores no que se refere tanto às ideias quanto ao modo de falar. ◦ Valorização da cooperação como fator determinante da qualidade do intercâmbio comunicativo. ◦ Identificação de diferentes opiniões e informações veiculadas em textos orais (com ajuda). ◦ Posicionamento crítico (com ajuda) diante da diversidade de pontos de vista. ◦ Valorização do diálogo na realização de atividades conjuntas, mediação de conflitos ou divergências e tomada de decisões 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de diálogo a respeito de necessidades cotidianas ou específicas (convidar, solicitar, propor) em que a criança escute com atenção, seja ouvida, formule perguntas e respostas, apresente e ouça explicações, opiniões, comentários e aprenda a fazer intervenções sem sair do assunto. ◦ Sequência de atividades para formulação de “contrato” sobre o convívio na escola (espaço público), em colaboração, com destaque, no que se refere ao intercâmbio oral, à importância, por exemplo, de ficar atento à vez de falar, pedir esclarecimentos, discordar sem recorrer a agressões, refletir sobre o que foi ouvido ou dito, contribuir com ideias novas. ◦ Rodas de conversa a respeito da vida familiar ou escolar (novidades, curiosidades, descobertas) e de informações veiculadas pela mídia, que propiciem relatos, comentários, troca de opiniões. ◦ Brincadeiras e jogos em que seja necessário dar ou seguir instruções orais. ◦ Exposições orais, pequenos seminários, entrevistas sobre temas relevantes para a classe, entre outras situações que requeiram planejamento cooperativo: <ul style="list-style-type: none"> - identificação da questão central; - levantamento de conhecimentos prévios; - busca e consulta a fontes (se necessário); - elaboração de roteiro. ◦ Situações, desenvolvidas no âmbito de projetos ou não, que envolvam ensaio (por exemplo, de exposição oral) e posterior análise crítica da 	<p>→ <u>Pelo professor</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios de cada criança em relação à fala e à escuta. ◦ Observação e registro sistemático de como cada criança procede, tanto em situações cotidianas como naquelas planejadas com a intenção de favorecer o desenvolvimento da comunicação oral, e comparação periódica das anotações, para análise da evolução. ◦ Acompanhamento do processo individual de aprendizagem por meio de ficha periodicamente discutida com cada criança, em que se explicitem indicadores relativos a: <ul style="list-style-type: none"> - compreensão de textos orais; - utilização da linguagem oral; - interesse em adequar a fala a diferentes situações comunicativas; - participação em situações de intercâmbio oral. ◦ Acompanhamento do processo colaborativo das crianças em situações de intercâmbio oral por meio de ficha periodicamente discutida com a classe, em que se explicitem indicadores relativos a: <ul style="list-style-type: none"> - respeito à fala do outro; - adequação dos diálogos travados; - pertinência das intervenções; - participação nas situações avaliativas. <p><u>Observação</u></p>

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
	<p>coletivas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Recapitulação de textos ouvidos. ◦ Organização de exposição breve sobre um tema, de acordo com os conhecimentos prévios dos ouvintes, a relevância das informações disponíveis, a exigência de manutenção do fio condutor. ◦ Uso da escrita como apoio para o planejamento cooperativo da fala. ◦ Escuta ativa de uma exposição. ◦ Reconhecimento da importância de usos mais formais da fala em determinadas situações de comunicação oral. ◦ Preparação de intervenções - relativas a dúvidas, esclarecimentos, solicitações - pertinentes aos assuntos tratados e adequadas aos interlocutores (com ajuda). ◦ Identificação das razões de mal-entendidos na comunicação oral e levantamento de possíveis soluções (em colaboração). ◦ Interesse em aprimorar a própria produção e os intercâmbios orais de que participa. ◦ Análise crítica (com ajuda do professor) da: <ul style="list-style-type: none"> - qualidade da produção oral própria ou alheia; 	<p>classe, sob orientação do professor.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações que possibilitem a análise compartilhada da qualidade da produção oral (individual e coletiva) com foco em aspectos como: <ul style="list-style-type: none"> - alcance da intenção comunicativa; - adequação do registro, considerando interlocutor(es) e propósito; - pertinência e suficiência de informações, explicações; - encadeamento de ideias; - uso de marcadores conversacionais como “eu acho”, “quer dizer”, “então”, “daí”, “aí”, “viu?”, “sabe?”, “né?”, “certo?”; - dicção, entonação, tom de voz, ritmo; - gesticulação, postura. 	<p>São imprescindíveis estratégias continuadas de incentivo à produção da criança, em que se apontam os avanços conseguidos.</p> <p>→ <u>Pela criança</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem e sobre a participação no processo de avaliação a partir do preenchimento de campo específico da mesma ficha utilizada pelo professor e da discussão conjunta. <p>→ <u>Pelo grupo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Monitoramento permanente dos avanços alcançados quanto ao aprimoramento dos intercâmbios comunicativos a partir da análise das fichas preenchidas.

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
	<ul style="list-style-type: none"> - participação, própria e alheia, nos intercâmbios orais. 		
Ler de modo autônomo textos de diferentes gêneros previstos para o ano, identificando os que atendem a interesses, possibilidades, necessidades em jogo e discutindo os sentidos construídos na leitura.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Interesse pela leitura como fonte de prazer - em aprender, informar-se, explorar a ficção etc. ◦ Escuta atenta de textos lidos em voz alta pelo professor ou colega. ◦ Segurança em utilizar (em colaboração) diversos suportes de textos escritos, considerando suas diferentes estruturas. ◦ Seleção (com ajuda do professor) da estratégia de abordagem do texto adequada ao propósito estabelecido e às características do gênero. ◦ Antecipações quanto ao conteúdo do texto (em colaboração), antes e ao longo da leitura, articulando conhecimentos prévios, características do suporte e elementos textuais como títulos e subtítulos. ◦ Localização (com ajuda) de dados textuais para confirmar ou retificar antecipações feitas. ◦ Uso de diferentes estratégias para resolver dúvidas quanto ao sentido do que foi lido (com ajuda do professor). ◦ Constatação de relações entre ideias do texto (com ajuda do professor): encadeamento lógico, seqüências temporal e causal. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura em voz alta pelo professor (inclusive em “capítulos”, quando preciso) de textos de diferentes gêneros. ◦ Situações que exijam, de acordo com a finalidade do leitor (pesquisa, entretenimento, domínio de instruções, etc.), o uso de diferentes estratégias de abordagem do texto, sob orientação do professor: <ul style="list-style-type: none"> - leitura pontual para busca de dados ou informações; - leitura extensiva; - leitura item a item. ◦ Leitura colaborativa com pausas para que as crianças explicitem antecipações quanto ao conteúdo do texto. ◦ Atividades de apreciação coletiva de obras literárias, sob orientação do professor, tanto para desenvolver o gosto por textos de boa qualidade como para identificar recursos expressivos e características dos gêneros, tais como: <ul style="list-style-type: none"> - seqüência equilíbrio - conflito - resolução no conto; - atitudes humanas de animais falantes em muitas fábulas; - explicações fantásticas para fenômenos da natureza em várias lendas. ◦ Atividades coletivas de identificação, sob orientação do professor, de seqüências narrativas, descritivas ou conversacionais em textos de diferentes gêneros. ◦ Remontagem, em colaboração, de texto desordenado (fragmentação por parágrafos) com 	<p>→ <u>Pelo professor</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios de cada criança em relação à leitura. ◦ Observação e registro sistemático de como cada criança procede como leitor autônomo, tanto em atividades semelhantes às relacionadas na coluna anterior como em situações de avaliação processual relativas aos objetivos estabelecidos para leitura. ◦ Comparação contínua dos registros de acompanhamento da evolução da criança quanto a: <ul style="list-style-type: none"> - interesse em ouvir a leitura; - interesse em dedicar-se à leitura; - participação nas atividades coletivas de comentário e apreciação de texto; - seleção de textos que atendam a seus objetivos; - utilização de estratégias adequadas para a compreensão dos diversos textos; - identificação de seqüência temporal e/ou causal; - iniciativa de procurar fontes adequadas aos objetivos propostos; - interesse em ler oralmente; - adequação da leitura oral à situação comunicativa em jogo; - atitudes esperadas em espaços mediadores de leitura. ◦ Acompanhamento do processo individual de aprendizagem por meio de ficha periodicamente discutida com cada criança, em que se

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Interpretação de expressões conotativas (com ajuda). ◦ Estabelecimento de relações entre texto e ilustração (em colaboração). ◦ Observação de recursos expressivos utilizados por bons escritores (com ajuda do professor). ◦ Identificação (com ajuda) de sequências de narração, descrição, conversação no texto. ◦ Consulta orientada a fontes de diferentes tipos - jornal, revista, páginas virtuais etc. -, com propósito definido. ◦ Identificação da variedade de informações veiculadas em textos sobre o mesmo assunto. ◦ Análise de textos persuasivos (com ajuda do professor). ◦ Identificação (com ajuda do professor) de finalidades e características dos gêneros priorizados ao longo do ano. ◦ Escolha do que quer ler, de acordo com interesses, possibilidades, necessidades pessoais (com ajuda). ◦ Disponibilidade para leituras desafiadoras. ◦ Valorização da cooperação como meio de ampliar a compreensão do 	<p>base na continuidade de sentido.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Roda de leitores para: <ul style="list-style-type: none"> - interlocução sobre interesses, preferências, necessidades e conhecimentos prévios das crianças a respeito de gêneros textuais, suportes ou assuntos; - comentários sobre livros lidos por escolha pessoal e recomendação dos preferidos aos colegas; - manuseio compartilhado de jornais do dia e seleção de questão a ser debatida a partir do conteúdo de alguma de suas notícias ou reportagens. ◦ Projetos didáticos que potencializem o envolvimento da criança em atividades sequenciadas de leitura de vários textos de um mesmo gênero. ◦ Atividades variadas em espaços mediadores de leitura: <ul style="list-style-type: none"> - exploração de diferentes suportes; - busca orientada de material para estudo ou entretenimento; - seleção autônoma do que será lido. ◦ Leitura em voz alta, para diferentes platéias, após preparação, com fim específico: <ul style="list-style-type: none"> - compartilhar texto ou fragmento de texto considerado interessante, divertido ou emocionante (com explicação prévia do motivo); - comunicar algo (como programação de evento, instruções); - socializar texto próprio ou produzido em parceria. ◦ Situações que propiciem apreciação da leitura oral 	<p>explicitem indicadores a respeito de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>ato de ler</u> : <ul style="list-style-type: none"> ◦ interesse e empenho em: <ul style="list-style-type: none"> ▪ ouvir a leitura; ▪ ler individualmente; ▪ ler em voz alta. ◦ participação nas atividades coletivas sobre textos lidos; ◦ compreensão de textos dos gêneros tratados; ◦ iniciativa para resolver dúvidas quanto aos textos; - <u>ato de estudar</u>: <ul style="list-style-type: none"> ◦ curiosidade quanto aos textos para estudo; ◦ localização e destaque das informações mais relevantes; ◦ organização das informações selecionadas; ◦ interesse em obter mais informações sobre o assunto estudado; ◦ colaboração nas atividades em parceria; - <u>atitude em espaços mediadores de leitura</u>: <ul style="list-style-type: none"> ◦ interesse em conhecer/ frequentar espaços de leitura; ◦ compreensão das orientações sobre procedimentos; ◦ iniciativa em selecionar material de leitura; - <u>leitura oral</u>: <ul style="list-style-type: none"> ◦ fluência; ◦ tom de voz;

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
	<p>texto e resolver equívocos de leitura.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Interesse em compartilhar opiniões, ideias e preferências sobre leituras realizadas. ◦ Comentário (com ajuda) a respeito do texto lido. ◦ Interesse em participar de comunidades de leitura literária, científica, entre outras. ◦ Cuidado no manuseio do acervo pessoal, da classe e de outros espaços públicos. ◦ Interesse em tomar emprestados livros do acervo da classe e de outros espaços públicos. ◦ Leitura em voz alta, de forma expressiva e adequada à situação comunicativa. ◦ Análise crítica da leitura oral, própria e de outros (com ajuda do professor). 	<p>de cada criança (pela própria e pelas outras), com foco em aspectos como dicção, entonação, tom de voz, ritmo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ efeito produzido nos ouvintes. <p><u>Observação</u></p> <p>São imprescindíveis estratégias continuadas de incentivo, em que se apontam os avanços da criança quanto à leitura.</p> <p>→ <u>Pela criança</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem e sobre a participação no processo de avaliação a partir do preenchimento de campo específico da mesma ficha utilizada pelo professor e discussão conjunta. <p>→ <u>Pelo grupo</u></p> <p>Monitoramento permanente dos avanços alcançados quanto à constituição do grupo como uma comunidade de leitores.</p>
<p>Ler textos expositivos das diferentes áreas de conhecimento, utilizando, em parceria, procedimentos de estudo propostos pelo professor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Interesse pela leitura para estudo sobre diferentes assuntos. ◦ Estabelecimento (em colaboração) do propósito do estudo a ser feito. ◦ Antecipações sobre os tópicos do texto em estudo, com base na observação de aspectos da estrutura textual como subdivisão e elementos em destaque (em colaboração). 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura em voz alta pelo professor de textos expositivos, com pausas para salientar ideias instigantes, tendo em vista o estudo a ser desenvolvido. ◦ Atividades de leitura de texto didático e outros textos expositivos, sob orientação do professor: <ul style="list-style-type: none"> - estabelecimento do propósito do estudo; - levantamento dos conhecimentos prévios sobre o tema; - identificação das ideias do texto mais relevantes para o estudo; 	<p>[Esta célula da quarta coluna da tabela diz respeito a duas diferentes linhas (“Ler de modo autônomo...” e “Ler textos expositivos...”), por isso as células estão mescladas]</p>

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação do tema, das principais informações do texto e confronto com as antecipações feitas e conhecimentos prévios (com ajuda). ◦ Seleção das informações mais relevantes para o estudo do momento (com ajuda). ◦ Levantamento (em colaboração) das dúvidas sobre as informações e explicações lidas. ◦ Disponibilidade para reler o texto - ou parte dele -, a fim de compreendê-lo melhor. ◦ Localização de uma informação que se está buscando (em colaboração). ◦ Interesse em confrontar com outros leitores as conclusões sobre o assunto em estudo. ◦ Organização de resumo (com ajuda do professor). 	<ul style="list-style-type: none"> - escolha de recurso(s) para salientá-las (marcar no texto, tomar notas, apontar); - localização de informações específicas solicitadas pelo professor; - esclarecimento de dúvidas e mal-entendidos (relendo, perguntando, trocando ideias); - organização de resumo coletivo. ◦ Atividades relacionadas à busca, em parceria, de informações em diferentes suportes selecionados pelo professor. ◦ Remontagem, em parceria, de texto expositivo desordenado (fragmentado em partes), de acordo com a sequência das ideias. ◦ Atividades de formulação de perguntas pela classe, para serem respondidas com informações extraídas de texto lido, sob orientação do professor. ◦ Atividades (como realização de jogos, preparação de receitas, construção de brinquedos) decorrentes de leitura de instruções, regras. ◦ Atividades de leitura de listas de definições para preenchimento de palavras cruzadas, em parceria. ◦ Atividades sequenciadas de pesquisa, desenvolvidas no âmbito ou não de projeto, sob orientação do professor: <ul style="list-style-type: none"> - levantamento de conhecimentos prévios sobre o tema-base; - levantamento e seleção de questões a serem respondidas (roteiro prévio); - planejamento dos passos do trabalho; - estabelecimento dos grupos e distribuição dos papéis a serem desempenhados por seus integrantes; - consulta a fontes indicadas; - extração das informações capazes de 	

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
		responder às questões do roteiro; - produção de texto expositivo final (como respostas e breves textos didáticos); - compartilhamento das conclusões por meio de leitura ou exposição oral; - debate sobre o trabalho realizado. ◦ Rodas de avaliação processual e final para troca de opiniões sobre: - o estudo em realização/ realizado; - as informações a obter/obtidas; - o interesse provocado.	
Utilizar, em situações de escrita com diversas finalidades, os conhecimentos já construídos sobre ortografia e pontuação, identificando dúvidas e resolvendo-as da melhor forma possível.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Reconhecimento da importância de apropriar-se das convenções da língua escrita. ◦ Formulação/ reformulação (com ajuda) de hipóteses a respeito dos padrões da escrita. ◦ Uso progressivo do conhecimento sobre: <ul style="list-style-type: none"> - casos de regularidade ortográfica (direta, contextual ou ligada à categoria gramatical); - ocorrências de irregularidade ortográfica no vocabulário usual; - segmentação do texto por meio da pontuação. ◦ Dedução de regras ortográficas (com ajuda do professor). ◦ Manuseio de dicionários (com ajuda). ◦ Identificação (com ajuda) dos 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Atividades sequenciadas em que a ortografia seja tratada como objeto de reflexão*, incluindo, por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> - ditado de texto curto (ou fragmento), para focalizar questões ortográficas previamente selecionadas, com pausas para discussão das dúvidas antes de a criança escrever; - ditados em parceria, que possibilitem à criança enfrentar diferentes desafios (ditar, grafar ou revisar); - jogos em que ocorra o contraste entre forma correta e incorreta de escrita da palavra; - discussão sobre formas errôneas que poderiam aparecer na escrita de certas palavras e a existência ou não de regra ortográfica para cada caso; - registro coletivo de conclusões provisórias até o grupo chegar a uma formulação satisfatória da regra ortográfica. * Prioridade: o que pode contribuir para maior adequação e legibilidade dos textos dos alunos em dado momento. ◦ Organização de listas de palavras de ortografia irregular de uso mais frequente, para 	→ <u>Pelo professor</u> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios de cada criança em relação à escrita. ◦ Observação e registro sistemático de como cada criança procede como autora competente de texto e como parceira de trabalho, tanto em atividades semelhantes às relacionadas na coluna anterior como em situações de avaliação processual relativas aos objetivos estabelecidos para escrita. ◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento da evolução da criança quanto a: <ul style="list-style-type: none"> - interesse em garantir a boa apresentação dos textos; - interesse em garantir a adequação dos textos aos padrões normativos; - aprendizado das convenções relativas à ortografia e pontuação; - participação nas situações de produção em parceria; - organização do texto de acordo com as condições de produção; - adequação do nível de informatividade do

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
	efeitos de sentido obtidos por meio de diferentes escolhas quanto à pontuação do texto.	memorização. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de consulta orientada a dicionário, em especial para resolução de dúvidas quanto à grafia correta nos casos de inexistência de regra (irregularidade ortográfica), em que o professor forneça as informações necessárias a respeito da ordem alfabética ◦ Atividades coletivas de análise de textos bem escritos, para observação das escolhas do autor quanto à pontuação; ◦ Situações de uso da escrita para entretenimento (palavras cruzadas, jogos). ◦ Situações de transcrição de textos ou fragmentos (letras de música, piadas, receitas, informações úteis a projetos em andamento, síntese coletiva sobre assunto estudado), no caderno e em outros suportes, buscando a maior correção possível, para que seja útil a consultas posteriores. 	texto; <ul style="list-style-type: none"> - emprego de estratégias de coesão e coerência. ◦ Acompanhamento do processo individual de aprendizagem por meio de ficha periodicamente discutida com cada criança, em que se explicitem indicadores a respeito de: <ul style="list-style-type: none"> - interesse em produzir (em parceria e individualmente) textos de autoria; - empenho em revisar versões de texto próprio e do outro; - participação nas atividades de reflexão sobre a língua; - aprendizado das convenções da escrita. <p><u>Observação</u></p> <p>São imprescindíveis estratégias continuadas de incentivo à produção da criança, em que se apontam os avanços conseguidos.</p>
Produzir textos de autoria dos gêneros previstos para o ano, preocupando-se em adequá-los às diferentes situações comunicativas e torná-los coesos e coerentes.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Interesse pelas diversas funções da escrita. ◦ Reconhecimento da necessidade e da importância do uso adequado da língua escrita. ◦ Interesse pela escrita tanto como atividade individual quanto produto de interação grupal. ◦ Reconhecimento da importância do planejamento e dos rascunhos para a produção de um texto bem escrito. ◦ Identificação de (com ajuda do professor): 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de produção de textos com destinatários reais (diversos graus de formalidade), que circulem no ambiente social cotidiano. ◦ Situações de produção coletiva de novos textos por meio da transformação de outros (por exemplo, inserção de situações, personagens imaginados ou de diferentes histórias, diálogos). ◦ Situações de produção em parceria de textos associados a imagens (legendas, histórias em quadrinhos). ◦ Atividades de produção de partes de texto: <ul style="list-style-type: none"> - completar seqüência narrativa (como uma situação acaba ou inicia, o que virá a seguir); - acrescentar características a seres e 	<p>→ <u>Pela criança</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem e sobre a participação no processo de avaliação a partir do preenchimento de campo específico da mesma ficha utilizada pelo professor e discussão conjunta. <p>→ <u>Pelo grupo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Monitoramento permanente dos avanços alcançados quanto às produções coletivas de

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
	<ul style="list-style-type: none"> - propósito do texto a ser produzido; - perfil do(s) leitor(es) em potencial; - necessidades relativas à abordagem do assunto; - exigências quanto ao gênero em foco. ◦ Uso progressivamente adequado (com ajuda do professor) de estratégias de coesão e coerência. ◦ Interesse em experimentar (com ajuda) recursos que tornem o texto mais atraente para o leitor. ◦ Utilização (com ajuda do professor), de formas de organização discursiva próprias da: <ul style="list-style-type: none"> - narração de situações reais ou fictícias (explicitação da ação dos personagens, das sequências temporal e causal, da posição do narrador); - descrição (apresentação de traços característicos e distintivos de personagem ou ambiente); - conversação (reprodução de falas). ◦ Interesse em cuidar da apresentação gráfica do texto. 	<p>ambientes em sequência descritiva de um texto;</p> <ul style="list-style-type: none"> - introduzir perguntas e/ou respostas em diálogos. ◦ Atividades sequenciadas de produção de textos, sob orientação do professor, que envolvam: <ul style="list-style-type: none"> - compartilhamento de ideias sobre o gênero e o tema proposto; - elaboração de rascunhos, incluindo as reorganizações que se fizerem necessárias, para obtenção da melhor versão possível. ◦ Atividade de levantamento e seleção de recursos expressivos (como comparações, interjeições, diminutivos ou aumentativos), inserida em sequência de produção coletiva de texto. ◦ Situações de trabalho em pequenos grupos, nas quais, sob orientação do professor, cada criança realiza uma tarefa diferente: produzir, grafar, revisar o texto. ◦ Projetos didáticos que potencializem o envolvimento das crianças em atividades sequenciadas de produção de textos de um mesmo gênero ou de diversos gêneros (para um jornal mural, por exemplo). 	<p>texto</p> <p>[Esta célula da quarta coluna da tabela diz respeito a duas diferentes linhas (“Utilizar em situações...”, “Produzir textos de...” e “Revisar em parceria...”), por isso as células estão mescladas]</p>
Revisar em parceria textos próprios e de outros, em busca da melhor versão possível no momento, levando em	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Interesse pelo contínuo aprimoramento da própria produção escrita. ◦ Identificação (com ajuda do professor), em diferentes 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Atividades que propiciem a prática de reflexão conjunta sobre a linguagem escrita a partir da necessidade de aprimorar um texto que circulará na sala ou fora dela. ◦ Revisão coletiva com determinado foco (texto 	

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
consideração as condições de produção estabelecidas.	<p>momentos da produção textual, da necessidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - substituir elementos inadequados à situação comunicativa; - incluir informações que faltam e eliminar as redundantes; - evitar repetições de termos, utilizando elementos coesivos apropriados; - fazer ajustes variados quanto à coesão (referencial e sequencial). <ul style="list-style-type: none"> ◦ Verificação, passo a passo, da clareza do texto em produção: articulação entre o já produzido e o que será escrito; correção ortográfica; adequação da pontuação (com ajuda). 	<p>preparado pelo professor ou versão de texto de uma criança já corrigida quanto aos demais aspectos):</p> <ul style="list-style-type: none"> - suficiência, relevância e articulação das informações; - estratégias de coesão e coerência textual (pontuação, uso de conectivos, substituição lexical, pronominalização, entre outras); - ortografia. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Atividades de revisão de reescrita em que o professor atua como principal parceiro em grupos nos quais a heterogeneidade de conhecimentos a respeito da escrita favoreça a colaboração e a própria aprendizagem. ◦ Produção em parceria de nova versão do texto com base em bilhetes/indicações do professor quanto a aspectos a serem melhorados. 	

Observações

1. A seleção e a definição da quantidade de gêneros a serem priorizados a cada ano, bem como o tipo de trabalho a fazer com cada um deles, devem ser fruto da discussão e do planejamento da equipe escolar, considerando o que foi trabalhado nos anos anteriores.
2. Nesse processo de planejamento do trabalho, é importante considerar a necessidade de aprofundar o trabalho com alguns gêneros textuais a cada ano (ao menos três), de organizar previamente seqüências de atividades para favorecer esse trabalho e de verificar se não é o caso de inserir no quadro outros gêneros escritos e orais.
3. Os gêneros tomados como predominantes devem ser objeto de um trabalho frequente durante um determinado período. Após o trabalho de aprofundamento, continuam presentes no planejamento, embora com frequência menor.
4. Para o preenchimento do quadro, a sugestão é utilizar uma legenda como a indicada abaixo, em que se especificam os tipos de atividades a serem realizadas pelas crianças. As subdivisões em produzir oralmente e escrever devem-se aos desafios bastante diferenciados de atividades em que as decisões da criança restringem-se ao plano da expressão (“como dizer/escrever”) e outras, as de criação, em que ela precisa, também, trabalhar no plano do conteúdo (“o que dizer/escrever”).

Sugestão de Legenda

O = Ouvir a leitura

L = Ler

PO = Produzir oralmente (1- Reconto ou repetição de memória / 2- Criação)

E = Escrever (1- De memória ou sob ditado / 2- Reescrita / 3- Criação)

Negrito/ Colorido = Trabalho frequente

5. No caso de textos longos (como contos, lendas, mitos etc.), a indicação de leitura e reescrita não se refere sempre ao texto inteiro: para as crianças que ainda não estiverem lendo com proficiência, pode-se propor a leitura e reescrita de alguns trechos. Com frequência, trabalha-se um mesmo gênero textual com todas as crianças da classe a partir de propostas diferenciadas, adequadas ao nível de conhecimento de cada uma.
6. É muito importante o trabalho contínuo com vários gêneros textuais predominantemente expositivos (verbetes, resumos de textos explicativos, relatos de experimento científico etc.) e não apenas com os textos dos livros didáticos. Em geral, a expectativa é de que as crianças tenham boa compreensão tanto dos enunciados de atividades escolares quanto dos textos expositivos, mas, contraditoriamente, não se faz um trabalho específico com essa finalidade.
7. No **Caderno 2** (2009), há um subsídio importante para ampliar o conhecimento dos professores sobre as características dos diferentes gêneros textuais. Não é um material de trabalho com os alunos, mas certamente trará muitas ideias sobre as possibilidades de trabalhos com eles.

MATEMÁTICA

Breves considerações sobre o ensino de Matemática

Os propósitos da educação matemática no Ensino Fundamental apóiam-se em duas dimensões principais da matemática: uma dimensão prática e utilitária, relacionada a necessidades cotidianas e a saberes essenciais para o estudo de diferentes áreas curriculares, e outra, mais geral, relacionada ao desenvolvimento de capacidades intelectuais que têm a ver com o raciocínio lógico.

Assim, a proposta contida nos **Cadernos de Orientação Curricular** busca equilibrar esses dois propósitos: contribuir para a resolução de problemas da vida cotidiana e para a formação intelectual, no que diz respeito à estruturação do pensamento, à agilização do raciocínio, à formulação de conjecturas, à análise de regularidades, entre outras operações mentais complexas.

Para implementar uma proposta como a que é apresentada no quadro de referências curriculares a seguir, é preciso acompanhar e avaliar os conhecimentos prévios e o processo de aprendizagem das crianças, não só porque esse é um princípio pedagógico defendido nestes **Cadernos**, mas porque esse tipo de avaliação é condição para ajustar as expectativas, os conteúdos e as atividades especificadas. Considerar o que está indicado no quadro pressupõe considerar também o fato de que as crianças não necessariamente terão os saberes previstos se, nos anos anteriores, o trabalho pedagógico se orientou por outros pressupostos e por outros indicadores.

Contribuições à formação das crianças

Em matemática, as capacidades, que são objetivos de aprendizagem, e os conteúdos, que são os meios para desenvolvê-las, estão organizados a partir de quatro blocos temáticos: números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento da informação, que devem ser organizados ao longo do ano de forma articulada e equilibrada, em conexão também com os assuntos trabalhados por outras áreas de conhecimento. É importante que, no estudo dos diferentes blocos temáticos, as crianças tenham oportunidade de vivenciar experiências matemáticas no seu cotidiano, mas também no contexto matemático, de sistematização dos saberes.

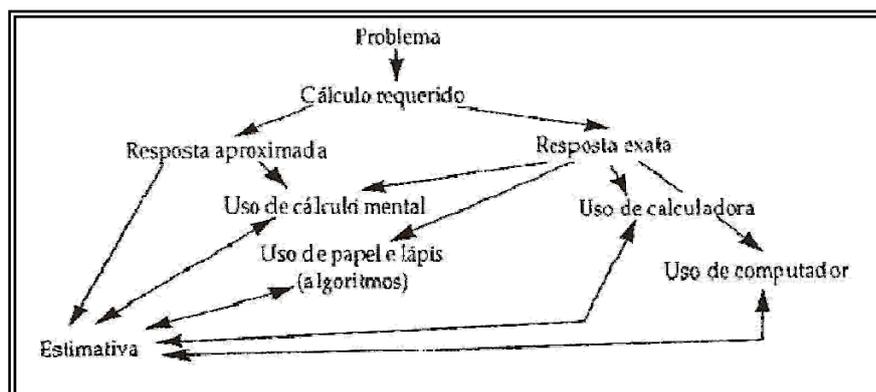
Como nas demais áreas de conhecimento, em Matemática, as atividades devem ser organizadas de modo a contemplar a leitura de textos, a produção escrita e a comunicação oral, especialmente levando-se em conta que os eixos metodológicos do trabalho são a resolução de problemas, as investigações, a contextualização (histórica e de aplicações) e o recurso aos equipamentos tecnológicos.

Além disso, a perspectiva é de que as atividades suscitem nas crianças o gosto pelo desafio de enfrentar problemas, a determinação pela busca de resultados, o prazer no ato de conhecer e de criar, a autoconfiança para conjecturar, levantar hipóteses, validá-las, confrontá-las com as dos colegas.

No que diz respeito ao trabalho com números, recomenda-se a ampliação do estudo dos números naturais, do sistema de numeração decimal, aumentando a quantidade de ordens e classes, bem como a ampliação dos campos numéricos a partir do trabalho com os números racionais nas representações fracionária e decimal.

Com relação às operações, recomenda-se a exploração conjunta dos problemas aditivos e subtrativos, que fazem parte de um mesmo campo conceitual, denominado de campo aditivo. Assim, também os problemas de multiplicação e divisão, que compõem o campo multiplicativo, devem ser trabalhados de forma conjunta, de modo a contemplar um âmbito mais amplo de significados do que tem sido usualmente explorado. As questões referentes ao papel do cálculo na escola hoje e as articulações entre cálculos mentais e escritos, bem como sobre a necessidade de explorar cálculos exatos ou aproximados, precisam ser exploradas na sala de aula.

Um esquema interessante sobre essas relações foi apresentado pelo National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), em 1989:



Quadro 1 - Esquema de Cálculo - NCTM (1989)

O esquema representado no quadro mostra que, tomando como ponto de partida um problema, o cálculo requerido depende da necessidade de resposta exata ou aproximada. Se a resposta desejada é exata, a depender da complexidade do cálculo, ela pode ser obtida por cálculo mental, cálculo com papel e lápis, cálculo com calculadora ou computador, mas o controle e a validação dessa resposta dependerão sempre da estimativa. Se a resposta desejada é aproximada, ela pode ser obtida por cálculo mental ou diretamente por estimativa, sendo que o controle e a validação da resposta obtida por cálculo mental dependerão também da estimativa. Portanto, o trabalho com estimativas tem fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem das operações.

Da mesma forma que a criança constrói hipóteses sobre as escritas numéricas e também procedimentos pessoais de resolução de problemas e de cálculos, ela também constrói hipóteses sobre o espaço e as formas que a rodeiam.

O pensamento geométrico envolve as relações e representações espaciais que as crianças desenvolvem, desde muito pequenas, inicialmente pela exploração dos objetos, das ações e deslocamentos que realizam no seu ambiente e da resolução de problemas que lhe são apresentados. Em relação às figuras tridimensionais e bidimensionais, elas fazem representações de objetos, inicialmente pela visualização que têm dele e, aos poucos, buscando representar propriedades da forma desses objetos que vão descobrindo. Esse processo é potencializado à medida que o professor oferece situações em que elas podem explorar essas formas.

O trabalho com a organização de dados e construção de tabelas e gráficos também é necessário nessa etapa da escolaridade e merece aprofundamento. As crianças reconhecem diferentes tipos de gráficos apresentados na mídia e identificam variáveis, semelhanças e diferenças. Elas conseguem organizar os dados e os agrupam de acordo com a frequência com que o dado se repete, na medida em que o professor faz intervenções explorando situações em que elas possam perceber qual é a variável, com que frequência e em que condições ela se repete.

Selecionando e desenvolvendo boas situações de aprendizagem, ou seja, situações que de fato levam em conta os conhecimentos prévios das crianças - que, geralmente, são bem mais amplos

do que suspeitamos - e que lhes colocam novos desafios sob a forma de problemas (considerando o que elas pensam, socializando ideias, sistematizando-as e trazendo novas informações), o professor certamente poderá cumprir uma tarefa essencial nos anos iniciais do Ensino Fundamental: favorecer um contato amistoso das crianças com a matemática.

Matemática e as outras áreas

O fato é que, se há funções utilitárias da matemática que têm a ver com as necessidades cotidianas, há também funções relacionadas com as demais áreas curriculares como, por exemplo, sua importância para os estudos das ciências que utilizam conhecimentos matemáticos como ferramentas. E funções relacionadas às características que contribuem para a formação intelectual, que privilegiam procedimentos de investigação e especulação da atividade matemática e de outras ciências, em que a elaboração de conjecturas, de argumentações, de generalizações se destaca.

No trabalho com matemática, é importante a leitura de textos de jornais e revistas que potencializem as habilidades de leitura, escrita, seleção de informações e resolução de problemas e favoreçam as explorações numéricas, a interpretação de gráficos, tabelas e esquemas. Nesse caso, entretanto, a escolha do texto deve estar relacionada aos objetivos do ensino de matemática.

Com relação à escrita, esta pode ser potencializada sempre que as crianças são estimuladas a produzir textos para explicar seu raciocínio, descrever e interpretar dados apresentados em tabelas e gráficos, formular situações-problema, elaborar sínteses ou descrever suas conjecturas.

O trabalho pedagógico com a leitura e interpretação de dados apresentados em gráficos que circulam na mídia e que são compreensíveis para as crianças contribui muito para a ampliação do conhecimento que elas têm tanto da matemática envolvida nesses textos como dos temas a que eles se referem. Assim, também por meio da leitura desses textos é possível trabalhar as conexões entre conteúdos da matemática e de outras áreas curriculares.

Objetivos do ensino

Tomando-se como referência os propósitos da escola apresentados anteriormente e o conjunto de orientações pedagógicas contidas neste documento, a expectativa é de que os alunos sejam capazes de

Até o final do 3º ano:

- Construir o significado do número natural a partir de suas diferentes funções no contexto social, observando as regras do sistema de numeração decimal.
- Construir os significados das operações de adição e subtração, identificando que uma mesma operação está relacionada a problemas diferentes e que um mesmo problema pode ser resolvido pela aplicação de diferentes operações.
- Desenvolver procedimentos de cálculo - mental, escrito, exato, aproximado - pela observação de regularidades e de propriedades das operações e pela antecipação e verificação de resultados.
- Interpretar a localização e a movimentação de um objeto ou pessoa no espaço e perceber semelhanças e diferenças entre objetos no espaço em situações que envolvam descrições orais, construções e representações.
- Estabelecer relação entre unidades de tempo e fazer leitura de horas.
- Utilizar procedimentos para comparar, entre si, grandezas como comprimento, massa e capacidade, utilizando estratégias pessoais e produzir desenhos ou escritas para comunicar o resultado de uma medição, não necessariamente com uso de unidades convencionais.
- Interpretar e descrever oralmente dados apresentados por meio de tabelas simples e de gráficos de colunas e de barras, coletar e utilizar procedimentos para organização de dados e criar registros pessoais (como desenhos e códigos) para comunicação de informações coletadas.

Referências Curriculares para o 3º ano do Ensino Fundamental - Matemática

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
<p>Construir o significado do número natural a partir de suas diferentes funções no contexto social, observando as regras do sistema de numeração decimal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Resolução de situações-problema que envolvam contagens, medidas e códigos numéricos, considerando as diferentes funções do número natural no contexto social. ◦ Utilização dos números naturais nas suas diversas funções: como cardinal, ordinal, código ou medida. ◦ Contagem de números em escalas ascendentes e descendentes, de um em um, de dois em dois, de três em três, de cinco em cinco, de dez em dez etc. ◦ Formulação de hipóteses sobre a grandeza numérica, pela identificação de quantidade de algarismos que compõem sua escrita e/ou pela identificação da posição ocupada pelos algarismos que compõem sua escrita. ◦ Leitura e produção de escrita de números naturais pela compreensão das características do sistema de numeração decimal. ◦ Utilização da calculadora para produção e comparação de escritas numéricas. ◦ Comparação e ordenação de números (em ordem crescente e decrescente) e contagem (em escalas ascendentes e descendentes) a partir de qualquer número dado. ◦ Localização de um número dado em uma série de números apresentados em ordem crescente ou decrescente. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações em que as crianças precisem indicar o número de elementos de uma coleção de objetos ou de um grupo de pessoas e representá-lo simbolicamente (o número natural como um indicador de quantidade - aspecto cardinal). ◦ Situações em que as crianças precisem indicar a posição de uma pessoa, de um objeto, de um dia ou mês, numa sucessão ordenada pela quantidade (o número natural como um indicador de posição - aspecto ordinal). ◦ Situações em que as crianças possam utilizar os números para expressar codificações utilizadas socialmente, fazendo agenda de telefones, fazendo agenda de endereços, com números das residências e CEP da localidade, anotando placas de carro de pessoas conhecidas e percebendo como letras e números são combinados nessas placas (o número natural como um instrumento para codificar). ◦ Situações em que as crianças possam utilizar os números para expressar medidas como a altura e o peso (o número como um indicador de medida). ◦ Rodas de contagem em que as crianças, uma a uma, tenham que falar oralmente a sequência numérica, com variações: contagens de 2 em 2, de 3 em 3, de 5 em 5, de 10 em 10, de 20 em 20, de 100 em 100, ora usando escalas ascendentes (do menor para o maior), ora escalas descendentes (do maior para o menor). ◦ Atividades de preenchimento do calendário, dando ênfase à sequência dos dias da semana e do mês, do número de dias da semana e do mês, da escrita que identifica o ano, fazendo 	<p>Identificação, registro e análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ de como a criança percebe a função dos números e de como os utiliza em situações-problema em que eles aparecem com a função cardinal, ordinal, como uma medida e como um código; ◦ de quais são números familiares e frequentes para cada criança e com que números ela é capaz de lidar; ◦ de como cada criança faz uso da sequência numérica. <p>Ditados de números para observar como cada criança produz as escritas numéricas.</p> <p>Observação, registro e análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ de como a criança realiza as contagens; ◦ de como evoluíram as hipóteses de cada criança sobre relação entre 'o comprimento' do número à sua ordem de grandeza, a comparação de escritas de números com igual quantidade de ordens etc.; ◦ de como evoluíram os registros da criança nas escritas numéricas, de forma geral; ◦ de como a criança percebe as regularidades envolvidas em números pares e em números ímpares; ◦ de como a criança realiza as comparações entre números para colocá-los em ordem crescente ou em

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Reconhecimento de números pares e de números ímpares. 	<p>previsões e destacando datas importantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Atividades que explorem quadros numéricos em que as crianças percebam regularidades no Sistema de Numeração Decimal (SND) e possam fazer a leitura de números por meio de comparações e observações dessas regularidades. ◦ Ditado de números, como uma atividade rotineira, para que a criança vá revelando suas hipóteses sobre as escritas numéricas e haja a intervenção do professor para progredir em direção à escrita convencional. ◦ Situações em que as crianças explorem as escritas numéricas na forma como elas aparecem em seu cotidiano: nos jornais, nas revistas, nos panfletos de lojas, mercados, para que possam distinguir seus usos (preço, data, quantidade, peso etc.) e também formular hipóteses sobre a leitura desses números. ◦ Identificação e uso de relações entre números, tais como: ser maior que, ser menor que, estar entre. ◦ Atividades que explorem e permitam a identificação de números pares e números ímpares. ◦ Atividades que explorem a contagem de grupos de objetos e as ordens das unidades, das dezenas e das centenas. ◦ Atividades que explorem regras usadas em sequências numéricas. ◦ Atividades que permitam ordenar números quaisquer em ordem crescente ou em ordem decrescente. ◦ Uso da calculadora pelas crianças, para produção de escritas numéricas e para a compreensão de características do SND como o agrupamento na 	<p>ordem decrescente.</p>

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
		base 10 e o valor posicional. Por exemplo, o professor dita um número (34) e as crianças digitam na calculadora; a seguir, o professor solicita que eles façam aparecer o número 54, sem apagar o primeiro.	
<p>Construir os significados das operações de adição e subtração, identificando que uma mesma operação está relacionada a problemas diferentes e que um mesmo problema pode ser resolvido pela aplicação de diferentes operações.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Análise, interpretação e resolução de situações-problema e construção, a partir delas, dos significados da adição e da subtração. ◦ Análise, interpretação e resolução de situações-problema e construção, a partir delas, de alguns dos significados da multiplicação. ◦ Análise, interpretação e resolução de situações-problema que explorem os conceitos de dobro e de triplo. ◦ Análise, interpretação e resolução de situações-problema e construção, a partir delas, de alguns dos significados da divisão. ◦ Desenvolvimento de procedimentos de cálculo - mental, escrito, exato, aproximado - pela observação de regularidades e de propriedades das operações e pela antecipação e verificação de resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações-problema em que as crianças precisem discutir formas de solução de problemas (do campo aditivo) de composição, realizados oralmente e por escrito. ◦ Situações-problema em que as crianças precisem discutir formas de solução de problemas (do campo aditivo) de transformação (positiva ou negativa), realizados oralmente e por escrito. ◦ Situações-problema em que as crianças precisem discutir formas de solução de problemas (do campo aditivo) de comparação, realizados oralmente e por escrito. ◦ Formulação de situações-problema que podem ser resolvidas por meio de uma adição ou de uma subtração. ◦ Situações-problema em que as crianças precisem discutir formas de solução de problemas que envolvem a multiplicação, pelo estabelecimento da ideia de proporcionalidade, de configuração retangular, de possibilidades ou de comparação. ◦ Situações-problema em que as crianças precisem discutir formas de solução de problemas que envolvem a divisão, como repartição equitativa e como medida (quantos cabem) ◦ Formulação de situações-problema que podem ser resolvidas por meio de uma multiplicação ou de uma divisão. 	<p>Observação, registro e análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ de como a criança realiza atividades como as descritas na coluna anterior; ◦ de como a criança procede enquanto realiza situações-problema; ◦ sobre a utilização de estratégias próprias e se a criança sente necessidade de validar a resposta, após obtê-la; ◦ de como cada criança formula situações-problema a partir de uma operação indicada. <p><u>Observações:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - No caso de resolução de situações-problema, é sempre conveniente avaliar detidamente se os enunciados estão claros e se a criança efetivamente os compreendeu e se sabe o que deve buscar. - Certamente, alguns tipos de situações-problema serão compreendidos mais facilmente do que outros. Nesse sentido, é preciso que o professor identifique os de maior ou menor dificuldade para propor novas situações de aprendizagem ajustadas às necessidades da criança.
<p>Desenvolver procedimentos de cálculo - mental,</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Uso da decomposição de escritas numéricas para a realização de cálculo de adições e de subtrações 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Realização de sequências de cálculo mental, como atividades rotineiras ao longo do ano, em que as crianças possam construir estratégias de 	<p>Observação, registro e análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ de como a criança desenvolve procedimentos de cálculo relativos a

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
<p>escrito, exato, aproximado - pela observação de regularidades e de propriedades das operações e pela antecipação e verificação de resultados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Uso de uma técnica convencional (algoritmo usual) para calcular o resultado de adições (sem ou com reagrupamento) e de subtrações (sem ou com reagrupamento). ◦ Uso de estimativas para avaliar a adequação do resultado de uma adição e de uma subtração. ◦ Análise e validação (ou não) de resultados obtidos por estratégias pessoais de cálculo de adição e subtração, utilizando a calculadora. ◦ Uso dos sinais convencionais (+, -, =) na escrita de operações de adição e de subtração. ◦ Cálculo de resultados de multiplicação e de divisão por meio de estratégias pessoais. ◦ Construção de fatos básicos da multiplicação (por 2, por 3, por 4, por 5) a partir de situações-problema, para formar um repertório a ser utilizado no cálculo. ◦ Determinação dos resultados da multiplicação de números de 0 a 9 por 6, 7, 8 e 9 em situações-problema, identificando regularidades que permitam sua memorização. ◦ Utilização de sinais convencionais (x, ÷, =) na escrita de operações de multiplicação e de divisão. 	<p>cálculo rápido relativamente a fatos básicos da adição, compreendendo e tendo-os de memória.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Realização de sequências de cálculo mental, como atividades rotineiras ao longo do ano, em que as crianças possam construir estratégias de cálculo rápido relativamente a fatos básicos da subtração, compreendendo e tendo-os de memória e relacionando-os com os fatos da adição: se $5 + 8 = 13$ então $13 - 8 = 5$ e $13 - 5 = 8$. ◦ Discussão de procedimentos para o cálculo de adições em que as parcelas envolvidas são maiores que 9, estimulando-se o uso da decomposição das escritas numéricas. Por exemplo: $75 + 32 = 70 + 5 + 30 + 2 = 100 + 7 = 107$. ◦ Situações em que as crianças precisam fazer uma estimativa do resultado de adições em que as parcelas são maiores que 9 e uso posterior da calculadora para 'validar' se a estimativa foi razoável. ◦ Discussão de procedimentos para o cálculo de subtrações em que os termos são maiores que 9, estimulando-se o uso da decomposição das escritas numéricas. Por exemplo: $78 - 26 = (70 + 8) - (20 + 6) = (70 - 20) + (8 - 6) = 50 + 2 = 52$. ◦ Situações em que as crianças precisam fazer uma estimativa do resultado de subtrações em que os termos são maiores que 9 e uso posterior da calculadora para 'validar' se a estimativa foi razoável. ◦ Realização de sequências de cálculo mental, como atividades rotineiras ao longo do ano, em que as crianças possam perceber e utilizar a propriedade comutativa da adição e da multiplicação (sem uso de nomenclatura): se $2 + 3 = 5$ então $3 + 2 = 5$; se $3 \times 4 = 12$ então $4 \times 3 = 12$. 	<p>cada uma das quatro operações (cálculo mental, por escrito, por estimativa ou por uso de calculadora e pela utilização de algoritmos convencionais que passam a ser explorados).</p> <p>Identificação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ dos fatos fundamentais de cada operação já memorizados e dos que ainda precisam ser trabalhados; ◦ dos sinais convencionais na escrita de operações de adição e de subtração; ◦ dos sinais convencionais na escrita de operações de multiplicação e de divisão.

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
Interpretar a localização e a movimentação de um objeto ou pessoa no espaço e perceber semelhanças e diferenças entre objetos no espaço em situações que envolvam descrições orais, construções e representações.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Análise de esboços, maquetes e croquis e interpretação e fornecimento de instruções para a localização e movimentação de um objeto ou pessoa no espaço, usando terminologia adequada. ◦ Estabelecimento de relações entre figuras tridimensionais (como cubos, paralelepípedos, pirâmides, cilindros, esferas e cones) com elementos naturais e objetos do mundo que o cerca. ◦ Percepção de semelhanças e diferenças entre formas tridimensionais e bidimensionais, comparando cubos e quadrados, paralelepípedos e retângulos, pirâmides e triângulos, esferas e círculos, em situações que envolvam descrições orais, construções e representações. ◦ Identificação de características do cubo e do quadrado e, em particular, a simetria no quadrado. ◦ Identificação de semelhanças e diferenças entre pirâmides, cubos e paralelepípedos, cilindros, cones e esferas, observando seus elementos. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações em que as crianças possam compartilhar opiniões sobre como produzir representações no papel para se localizar, na sala de aula ou no espaço da escola, ou para sair da escola e ir até um local próximo que seja uma referência de localização na região (uma praça, o correio etc.), ou para explicar um itinerário. ◦ Situações em que as crianças possam interpretar e representar a localização de um objeto ou pessoa no espaço pela análise de croquis que mostrem trajetos ou mapas da região. ◦ Situações em que as crianças possam ampliar seu repertório referente às formas e à nomenclatura delas, como a organização de uma exposição de objetos com fichas de identificação de cada um e a escrita de um pequeno texto descritivo de sua forma. ◦ Situações em que as crianças vão montar e desmontar caixas com formatos de cubos, paralelepípedos, pirâmides ou cilindros, observando que, ao desmontá-las, suas superfícies se ‘transformam’ em formas planas circulares ou poligonais e estabelecendo relações entre as figuras tridimensionais e seus moldes. ◦ Situações em que as crianças reconheçam características dos cubos, dos paralelepípedos, das pirâmides, dos cilindros, cones e esferas. ◦ Situações em que as crianças explorem a simetria (ou não) de figuras planas, por meio de dobraduras ou da utilização de malhas. ◦ Realização de dobraduras para que as crianças se familiarizem com as regiões planas e com as características das figuras construídas. 	Identificação: <ul style="list-style-type: none"> ◦ do repertório que a criança é capaz de construir sobre as formas presentes em seu cotidiano; ◦ de como a criança relaciona um sólido geométrico e sua planificação; ◦ de como cada criança percebe as semelhanças e diferenças entre as formas dos objetos tridimensionais e as formas planas que o compõem. Observação, registro e análise: <ul style="list-style-type: none"> ◦ de como estão evoluindo os procedimentos da criança para se localizar e movimentar no espaço escolar, observando o uso de pontos de referência, lateralidade etc.; ◦ de procedimentos de observação e de visualização de cada criança e de como percebe as semelhanças e diferenças entre as formas dos objetos. ◦ sobre como a criança se apropria de relações espaciais em situações como as propostas na coluna anterior.
Estabelecer relação entre unidades de	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Estabelecimento de relação entre as unidades de tempo – dia, semana, mês, 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações em que as crianças reconheçam e utilizem unidades de medidas de tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação, registro e análise de como a criança relaciona unidades de tempo

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
tempo e fazer leitura de horas.	bimestre, semestre, ano - e a realização de leitura de horas e minutos, comparando relógios digitais e de ponteiros.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações em que as crianças realizem a leitura de relógios digitais e com ponteiros. ◦ Situações em que as crianças devem realizar escolhas das unidades de tempo mais adequadas para utilizar em um determinado texto. ◦ Desenvolvimento de um pequeno projeto em que se busca investigar o tempo de gestação e o tempo de vida dos animais. Com base em dados que podem ser coletados na internet, são exploradas unidades de medida de tempo como dias, semanas, anos. 	e como faz a leitura de horas em relógios digitais e em relógios de ponteiros.
Utilizar procedimentos para comparar, entre si, grandezas como comprimento, massa e capacidade, utilizando estratégias pessoais e produzir desenhos ou escritas para comunicar o resultado de uma medição, não necessariamente com uso de unidades convencionais.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Produção de desenhos ou escritas para comunicação do resultado de uma medição, não necessariamente com uso de unidades convencionais. ◦ Utilização de procedimentos para comparar, entre si, grandezas como comprimento, massa e capacidade, utilizando estratégias pessoais. ◦ Resolução de situações-problema que envolvem a grandeza ‘comprimento’, utilizando estratégias pessoais. ◦ Resolução de situações-problema que envolvem a grandeza ‘capacidade’, utilizando estratégias pessoais. ◦ Resolução de situações-problema que envolvem a grandeza ‘massa’, utilizando estratégias pessoais. ◦ Resolução de situações-problema que envolvem a grandeza ‘temperatura’, compreendendo seu significado. ◦ Resolução de situações-problema que envolvem a identificação do valor de cédulas e moedas do sistema monetário 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações em que as crianças precisam discutir como solucionar problemas da vida prática em que é preciso medir e comunicar o resultado da medição de um comprimento, ou da capacidade de um recipiente, ou da massa de um objeto ou pessoa. ◦ Situações em que as crianças utilizem unidades e instrumentos de medida adequados a cada situação; que façam estimativas prévias e comparem as estimativas com os resultados obtidos. ◦ Situações em que as crianças façam simulações de compra e venda para estudo do nosso sistema monetário. 	Identificação, registro e análise: <ul style="list-style-type: none"> ◦ de como a criança compara grandezas da mesma natureza para medir, se faz boas estimativas e se conhece alguns instrumentos de medida; ◦ do repertório que a criança é capaz de construir sobre as formas de medir, presentes em seu cotidiano; ◦ de como a criança efetua medições informais ou com o uso de instrumentos como régua, fita métrica e balança.

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
	brasileiro. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Realização de situações-problema que envolvem a identificação de valor e as possíveis trocas entre cédulas e moedas. 		
Interpretar e descrever oralmente dados apresentados por meio de tabelas simples e de gráficos de colunas e de barras, coletar e utilizar procedimentos para organização de dados e criar registros pessoais (como desenhos e códigos) para comunicação de informações coletadas.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Interpretação de informações e de dados apresentados em tabelas simples, em gráficos de colunas e de barras. ◦ Criação de registros pessoais (como desenhos, códigos) para comunicação de informações coletadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Organização de tabelas simples para registrar observações realizadas: das condições do tempo e da temperatura, do número de alunos que compareceram à aula durante um dado período de tempo, dos aniversariantes do mês. ◦ Organização de gráficos de colunas para apresentar o resultado de observações realizadas, em situações similares ao que foi descrito no item anterior. ◦ Organização de informações e dados apresentados em um texto, em tabelas ou em gráficos de barras ou de colunas. 	Observação, registro e análise e como a criança procede nas atividades indicadas na coluna anterior. <u>Observações:</u> As tabelas e os gráficos de colunas aparecem, com frequência, nos textos de jornais e revistas e devem ser explorados na sala de aula para que a criança aprenda a ler e coletar dados neles expressos, sem qualquer tipo de sistematização nem cobrança de nomenclaturas.

HISTÓRIA

Breves considerações sobre o ensino de História

Crianças de 8 anos, que moram em São Paulo, afirmaram depois de serem questionadas a respeito de quem eram os índios:

“nadam nos lagos e fazem colares”

“não falam a nossa língua”

“usam arco e flecha”

“comem peixe, cantam e dançam”

Depois de estudos sobre a diversidade de culturas indígenas, as mesmas crianças quando questionadas novamente a respeito de quem eram os índios, responderam:

“têm costumes diferentes dos nossos”

“têm outra cultura”

“vai depender de qual tribo ele é. Os Xavantes se pintam de vermelho, os Nambiquaras adoram animais, vai depender da tribo.”

“mesmo que use camisa, calça, não deixa de ser índio.”

Por que os conteúdos de história estão no currículo escolar para as crianças pequenas? Por que estudam história desde o primeiro ano do Ensino Fundamental? O que elas aprendem estudando história? O que devemos nos preocupar em ensinar? Como os conhecimentos históricos podem contribuir para a formação de crianças nesta faixa de idade? Como levar em conta suas particularidades sociais, cognitivas e afetivas?

O ensino de História para as crianças pequenas é um campo ainda aberto a investigações, principalmente quando os educadores se interessam por entender as noções de tempo que elas dominam, como elas interpretam suas convivências sociais e culturais e como constroem suas hipóteses a respeito dos acontecimentos, dos costumes, das histórias de diferentes épocas e povos. O que pensam a respeito, a partir de seu universo particular, do que ouvem, veem ou leem no mundo social? Como organizam o tempo? O que sabem e pensam sobre a história? Distinguem os contos de fadas das histórias vividas?

Dependendo dos objetivos, dos temas e dos procedimentos metodológicos, o estudo de História possibilita que, aos poucos, as crianças comecem a pensar além de suas dimensões individuais e além dos acontecimentos imediatos do presente, para considerarem aos poucos vivências sociais, culturais e históricas em seu cotidiano. O estudo da história estimula, ao longo da escolaridade, as crianças questionarem suas vivências e aprenderem a identificar, debater e analisar de maneira reflexiva suas ações como relacionadas aos contextos e ao tempo, identificando e discernindo acontecimentos, obras, costumes, organizações e valores comuns entre grupos, procurando alternativas de atitudes e compromissos com outras pessoas e com a realidade por elas vivida.

Em relação à faixa de idade das crianças, é importante considerar que apesar de pequenas elas são inteligentes e capazes de estudar épocas e sociedades diferentes das suas, e que necessitam ter acesso a informações sobre outras culturas e modos de viver, outros tempos e contextos históricos, e acesso a possibilidades de organização de acontecimentos no tempo, para construírem relações temporais, amadurecerem suas noções e estabelecerem relações entre outras sociedades e os elementos conhecidos e reconhecidos por elas em seu cotidiano.

Da perspectiva pedagógica, é importante considerar que:

- as crianças são sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento, ou seja, não reproduzem as informações ou ideias estudadas, mas reelaboram o que estudam a seu modo, a partir de seus conhecimentos anteriores, de suas referências culturais e sociais, de seus domínios cognitivos e de seus envolvimento afetivos;
- o professor sempre deve avaliar a maneira como a criança pensa e interage com o conhecimento e planejar diagnósticos que possibilitem a organização de situações didáticas favoráveis à conquista de novos conhecimentos;
- o professor deve também lançar mão de situações que promovam conflitos no modo de pensar da criança, ao mesmo tempo em que forneçam elementos novos para ela reorganizar suas hipóteses;
- a escolha dos conteúdos decorre do princípio de que a criança, para ampliar seu conhecimento, deve fazer uso do que sabe e pensa, sendo esse conhecimento também essencial na valorização da sua autoestima (ela como sujeito construtor de conhecimento) e como elemento que evidencia sua atuação como sujeito histórico.

Por conta da idade, há certos cuidados nos estudos históricos com as crianças:

- partir de conhecimentos que elas já dominam ou que são possíveis de serem identificados por elas no mundo em que convivem - ou seja, extraídos de suas vivências cotidianas e de possível observação no seu mundo social (hábitos, costumes...);
- trabalhar conhecimentos históricos de outras épocas que estejam relacionados ao tema de estudo referente ao seu cotidiano no presente - ou seja, que podem ser comparados com seus hábitos e costumes e contribuam para que reflitam sobre costumes de sua sociedade;
- considerar que a finalidade do estudo de História, para essa faixa de idade, é que, aos poucos, as crianças possam diferenciar seu modo de viver de outras culturas, e sua época de outras épocas, e não, simplesmente, dominarem informações históricas como exigência formal da escola ou para ficarem eruditas;
- considerar que a finalidade não é ensinar a elas, formalmente, conceitos e noções como de tempo, de História, de documento, de sociedade, de identidade etc. - mas criar situações em que possam interagir, pensar e refletir sobre assuntos que instiguem o desenvolvimento de suas noções temporais, sociais e históricas;
- escolher estratégias didáticas específicas para essa faixa de idade, considerando que é preciso investigar e respeitar o modo como as crianças pensam, não exigindo que pensem como adultos, e, principalmente, que ainda estão iniciando seu processo de alfabetização e, portanto, são mais favoráveis atividades orais, visuais, sonoras, com objetos e imagens;
- considerar que as crianças não dominam noções e conceitos de tempo métrico e cronológico, mas é possível refletir e utilizar essas medidas de tempo com elas, nos estudos históricos - ou seja, o objetivo não é ensinar formalmente o calendário ou outra medida de tempo como pré-requisito para que estudem História, mas, na medida em que estudam determinada época, podem fazer uso de medidas de tempo para distinguir um momento do outro, como no caso do uso do calendário cristão ocidental (que usamos), através de, por exemplo, montagens de linhas ou espirais de tempo (debatendo modelos e escalas com a classe);
- criar situações, no acesso a informações históricas, para distinguir com elas o que é real e o que é imaginação.

De modo geral, certos conteúdos favorecem situações para que as crianças pensem e diferenciem tempos e a dimensão real dos acontecimentos. São eles:

- estudar seus costumes do presente, de outras épocas e suas relações (mudança, permanência, semelhança, diferença e simultaneidade);
- estudar obras de diferentes tempos - seus autores, contexto de produção, funções, materiais, comparar materiais, estilos, usos etc;
- diferenciar ficção e realidade;
- especificar sempre o tempo e o lugar dos acontecimentos, obras e sujeitos históricos;
- questionar fontes de informações sobre costumes de hoje e de outras épocas - por exemplo, utilizar questões como: *Como ficamos sabendo?*;
- procurar conhecer quem são os profissionais que estudam os costumes em outros tempos e como eles realizam seus trabalhos.

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª séries - História*:

Os conteúdos propostos estão constituídos, assim, a partir da história do cotidiano da criança (o seu tempo e o seu espaço), integrada a um contexto mais amplo, que inclui os contextos históricos. Os conteúdos foram escolhidos a partir do tempo presente no qual existem materialidades e mentalidades que denunciam a presença de outros tempos, outros modos de vida sobreviventes do passado, outros costumes e outras modalidades de organização social, que continuam, de alguma forma, presentes na vida das pessoas e da coletividade. Os conteúdos foram escolhidos, ainda, a partir da ideia de que conhecer as muitas histórias, de outros tempos, relacionadas ao espaço em que vivem, e de outros espaços possibilita aos alunos compreenderem a si mesmos e a vida coletiva de que fazem parte.

A proposta privilegia, assim, no primeiro ciclo, a leitura de tempos diferentes no tempo presente, em um determinado espaço, e a leitura desse mesmo espaço em tempos passados. No segundo ciclo, sugere estudos sobre histórias de outros espaços em tempos diferentes. A predominância está voltada para as histórias sociais e culturais, sem excluir as questões políticas e econômicas.

Essas considerações para o ensino de história são distintas e distantes de propostas, já consolidadas para essa faixa de idade, que estão voltadas para o ensino de *datas comemorativas* ou do estudo de temas organizados em '*círculos concêntricos*'.

As *datas comemorativas* estão presentes nos currículos de História de 1ª a 4ª série desde o século XIX, variando as que são estudadas de época para época. Já foram (e ainda são) conteúdos do estudo de História as datas indicadas pela Igreja Católica (Páscoa, São João, Natal...), as que simbolizam e fortalecem o ideal de Estado-nação (Descobrimiento do Brasil, Proclamação de Independência, Proclamação da República, heróis como Tiradentes...), datas relacionadas à consolidação de identidades nacionais ou de determinados grupos étnicos ou sociais (dia do índio, dia nacional da consciência negra...), datas que valorizam instituições nacionais (pai, mãe, professor...) etc.

Nesta proposta estamos considerando o fato de que as datas comemorativas são manifestações da *memória*. Se forem consideradas importantes para serem comemoradas pela escola, recomenda-se que sejam relacionadas a atividades propostas a partir da relação escola e sociedade. E, portanto, separadas do que se ensina de história.

Desvincular as datas comemorativas do ensino de História contribui para discernir as diferenças entre *memória* e *história*. Por sua característica, a memória distingue-se da História por não possibilitar reflexões críticas. Ao contrário, atribui aos acontecimentos significado mítico, um tom não-histórico, que remete a um tempo que pode sempre ser rememorado e recriado. Apesar de estar referendada no tempo, abstrai o tempo. Existem, assim, os "22 de abril", os "1º de maio", os "7 de setembro", os "20 de novembro". Esquece-se a que ano cada

data corresponde: são todos os começos da formação do povo brasileiro, das submissões impostas aos negros, das independências políticas nacionais. Prevalece na data comemorativa um conceito, uma ideia a ser lembrada, prevalece um símbolo, um mito, que é recorrente, dependendo da utilidade que pode ter para os grupos sociais e políticos do presente. São geralmente lembranças que alguns grupos querem preservar ou impor como importantes para toda a sociedade.

O trabalho convencional com as datas comemorativas nega as especificidades do conhecimento histórico e não contribui para a formação de crianças que aprendam a refletir, analisar e atuar criticamente na sociedade em que vivem, como se pretende.

Por sua vez, o estudo de temas organizados em '*círculos concêntricos*', que passaram a ser predominantes a partir das propostas de *Estudos Sociais* organizadas na década de 1970, está fundamentado em uma análise um tanto distorcida⁶ das etapas de desenvolvimento cognitivo, estudadas por Piaget.

A partir dessas orientações começou a ser realizado nas escolas um trabalho que, tendo por base um critério de ordem espacial, realiza estudos que se iniciavam com a exploração da casa e da escola, passava para o bairro, pela cidade, município, estado até chegar ao país. A falta de uma melhor compreensão das bases dessa proposta gerou uma série de equívocos e confusões na medida em que os professores passaram a promover o estudo desses espaços paralelamente às comemorações de datas cívicas sendo que, na quarta série, mantinha-se o ensino da História do Brasil na (...) versão oficial (...).

Outro problema que ocorreu foi que, em nome do estudo da realidade do aluno, do concreto, começaram a ser realizados estudos que abordavam essa realidade, mas de forma segmentada e descontextualizada, (...) onde se reproduzia o senso comum, ou se generalizavam conclusões a partir de versões simplistas e padronizadas de conceitos como os de cidade, bairro, estado, reforçando-se uma postura conservadora e equivocada. Mais ainda, o movimento que havia sido realizado em nome da necessidade da criança operar, raciocinar em cima de sua realidade concreta, continuava sendo realizado em cima de abstrações que não lhe diziam respeito: a cidade e não a sua cidade; o bairro e não o seu bairro, etc. (MONTEIRO, 1996, p. 645-646).

Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem da criança partiria de certos domínios de noções consideradas simples para noções e conceitos mais complexos. Portanto, para ensinar saberes mais complexos para as crianças, os defensores dessa linha consideram como necessário decompô-los em seus elementos constituintes e distribuir a apresentação desses elementos ao longo da escolaridade. A proposta dos estudos Sociais fundamenta-se, assim, na ideia de que as práticas pedagógicas devem permitir às crianças desenvolverem aos poucos noções de tempo e espaço, sendo essa a primeira condição antes de ela estudar qualquer tema específico da História. Mas, afinal, deve-se primeiro estudar com as crianças as medidas de tempo, esperando que construam suas noções temporais antes de estudar história? Ou o trabalho com o tempo e a História deve ser integrado, com elementos e informações para elas pensarem o tempo e julgar épocas simultaneamente aos estudos dos acontecimentos, dos costumes, dos sujeitos de diferentes contextos históricos?

Acreditamos que as crianças devam ter oportunidade para conhecer experiências diferenciadas de outros grupos sociais - não aqui/não agora - mas é importante que elas as situem no tempo em relação ao hoje/presente não apenas na ordem sequencial do tempo, mas enquanto experiências diferenciadas em relação às suas experiências de vida (MONTEIRO, 1996, p.647).

⁶ MONTEIRO, A. M. História e ensino básico. In: ANAIS II ENCONTRO "PERSPECTIVA DO ENSINO DE HISTÓRIA". São Paulo: FEUSP, 1996, p. 645-646.

Outra linha de seleção e organização do ensino de história para as crianças pequenas é a *história temática*. As críticas a essa linha são diversas, mas há aquela que denuncia o fato dos temas escolhidos pelas escolas e professores serem, geralmente, curiosidades, fragmentos de vivências ou aspectos muito reduzidos do cotidiano, designados como ‘migalhas’ da história. Na perspectiva do ensino nessa linha, as escolhas de temas podem repercutir na formação erudita dos alunos, que passam a dominar aspectos exóticos das culturas ou especificidades históricas pontuais, mas inviabilizam aspectos importantes da formação histórica, ou seja, análises de acontecimentos de média e longa duração, apreensão da dimensão coletiva da história e perspectiva de elementos e compromissos comuns a grupos, classes, sociedades e épocas.

A proposta aqui apresentada parte de premissa diferente. Ao considerar que o ensino de história deve estar voltado para as crianças consolidarem identidades históricas e sociais e para observarem e questionarem sua realidade social, na relação com outras realidades atuais e históricas, a escolha de temas de estudo deve decorrer de questões feitas ao presente, incluindo aquelas que solicitam estudos interdisciplinares, possibilitando a construção de relações reflexivas entre o presente e o passado, e entre seu cotidiano e dimensões coletivas de sua sociedade e de outras localidades. Assim, as identidades que serão construídas são escolhidas a partir das questões e conflitos do presente.

A escolha do tema é feita a partir de uma problematização da realidade atual, considerando questões que podem disparar estudos históricos importantes para as crianças conhecerem melhor, e refletirem de maneira crítica, sobre o mundo social do qual fazem parte.

Em vez de iniciar por estudos do passado, seguindo linear e cronologicamente em direção ao presente, ou partir de realidades geograficamente mais próximas em direção às mais extensas e distantes, a proposta é partir de estudos que problematizam questões do presente e do local onde se vive, para estabelecer relações com outros acontecimentos, tempos e lugares, e retornar ao presente e ao local para evidenciar suas temporalidades, suas dimensões espaciais próprias, suas dimensões históricas e geográficas. Essa é também uma opção metodológica que permite às crianças estudarem por comparações, com vistas à percepção de mudanças e permanências, semelhanças e diferenças e de transformações sociais nos processos históricos.

Dessas considerações, abstraem-se algumas categorias importantes nos estudos históricos escolares: **sujeito histórico**, **tempo histórico** e **fato histórico**. E depreendem-se importantes conceitos como: contexto histórico, cultura e sociedade. Ao mesmo tempo, enfatiza-se a compreensão de que conteúdos escolares abarcam informações, conceitos, procedimentos e atitudes que são considerados objetos de ensino e aprendizagem.

Para a construção de relações históricas e temporais múltiplas nos estudos históricos com as crianças, recomenda-se:

- fugir do trabalho com fatos históricos isolados, como no caso das datas comemorativas;
- **não reforçar** a noção da história unicamente como uma sucessão de fatos ligados por sua sequência linear no tempo, nem exclusivamente modelada por acontecimentos determinados nas relações de causas e consequências;
- construir relações de ‘ir e vir’ no tempo - entre o presente e o passado - utilizando linhas do tempo como referência para pensarem anterioridade, simultaneidade e posteridade, sem a construção de determinações históricas;
- evitar restringir-se ao estudo temático, no qual os temas são escolhidos arbitrariamente entre os amplos conhecimentos históricos humanos, recheados de curiosidades e aspectos pitorescos, sem necessariamente manter relações com a prática social atual. Tal prática solicita compromissos da criança com a sociedade em que vive, fato que requer dela a noção de que o presente tem temporalidade - está imerso no tempo e se estende no tempo -, ou seja, exige reflexões sobre o mundo contemporâneo fundadas em conhecimentos sobre suas relações com outras épocas;

- romper com a ideia de ordenação ‘evolutiva’ e linear dos acontecimentos históricos estudados através de temas, ou seja, de uma história temática que não conseguiu se desvencilhar de uma concepção em que o passado determina incondicionalmente o presente, e na qual o passado é considerado um estágio inferior ao atual. Por exemplo: uma história do transporte organizada da carroça ao foguete, ou da moradia apresentada das cavernas aos edifícios etc.;
- trabalhar com uma questão histórica suficientemente ampla que possibilite analisar as diversas relações entre grupos humanos e sociedades, pertencentes a diferentes épocas e localidades;
- manter uma coerência dos estudos históricos ao longo do ano, com aprofundamento de temas (sem cair em uma fragmentação temática e temporal) e, simultaneamente, debater problemáticas gerais ao longo dos estudos.

É importante lembrar que a opção de ir e vir no tempo, extrínseca a todos os estudos realizados e relacionada à valorização das vivências atuais das crianças, não significa abandonar as medidas cronológicas, como datas, séculos, linhas e extensões de duração. E nem, ao contrário, ensinar apenas e especificamente os marcadores de tempo para que as crianças apreendam abstratamente noções temporais. Mas, a proposta é possibilitar às crianças referências temporais para que especifiquem os acontecimentos históricos estudados em seus contextos e para distinguirem um fato do outro, uma época da outra. Se a premissa é possibilitar a apreensão da temporalidade e da historicidade do presente e, portanto, das durações dos acontecimentos e contextos que se estendem em suas relações no tempo, cabe ao professor recorrer sempre à linha cronológica, demarcando os fatos estudados e suas durações.

Não há História sem datas; para convencer-mos disto, basta considerar como um aluno consegue aprender a história: ele a reduz a um corpo descarnado, do qual as datas formam o esqueleto. Não foi sem motivo que se reagiu contra este método enfadonho, mas caindo, frequentemente, no excesso inverso. Se as datas não são toda a História, nem o mais interessante da história, elas são aquilo na falta do qual a própria História desaparece, já que toda sua originalidade e sua especificidade estão na apreensão da relação do antes e do depois, que seria voltada a dissolver-se, pelo menos virtualmente, se seus termos não pudessem ser datados (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 294).⁷

Contribuições à formação das crianças

Sem esta sobrevivência do passado no presente, não haveria duração, mas somente instantaneidade.
Bérgson, *‘Introdução à Metafísica’*.

Na medida em que as crianças, no estudo da História, passam a questionar, colher dados e estudar sua cultura e outras culturas do presente e do passado, a terem acesso a informações sobre marcadores de tempo, e começam a aprender e dominar alguns procedimentos para análise histórica de elementos culturais, desenvolvendo também atitudes sustentadas na percepção do respeito à vivência coletiva, elas passam a construir identidades sociais e culturais com os outros (do presente e do passado), ampliando seu mundo individual, e incluindo nele relações sociais e o dimensionamento das culturas. Ampliam assim suas concepções sobre o mundo, inserindo-o em dimensão temporal e histórica, e discernindo nele sua participação.

⁷ LÉVI-STRAUSS, C. *O pensamento selvagem*. São Paulo: Ed. Nacional, 1976, p. 294.

Da perspectiva do conhecimento histórico escolar, é importante considerar que:

- em diferentes faixas de idade, o objetivo do ensino de história é formar pessoas reflexivas, críticas e com fundamentos para análise e intervenção consciente em seu cotidiano;
- a História é conhecimento como também prática social;
- a seleção dos sujeitos, dos fatos, das sociedades e dos tempos históricos estudados contribui para consolidar nas crianças laços de identidade, que orientam seus compromissos, valores e atitudes sociais. Assim, as escolhas dos conteúdos históricos devem ser seriamente avaliadas pelos professores, considerando sua contribuição para a formação de indivíduos que vivem e atuam na sociedade brasileira contemporânea, com sua diversidade, seus conflitos, seus acordos e suas relações com as mais diferentes sociedades americanas, africanas, asiáticas e europeias;
- a História é um conhecimento que solicita diálogos e intercâmbios com outras áreas de conhecimento das Ciências Humanas (Geografia, Antropologia, Economia etc.) para fundamentar análises que deem conta das dimensões complexas e múltiplas da realidade vivida;
- o ensino de História deve ser concebido dentro de uma perspectiva interdisciplinar que considera, quando necessário, a importância de se fundamentar em conceitos de outras áreas curriculares, manter diálogos com outros campos de conhecimento, explorar diferentes linguagens e utilizar recursos didáticos que agregam metodologias de estudo e pesquisa de outras ciências;
- os sujeitos históricos são tanto agentes sociais como construtores da História;
- os sujeitos históricos são diversos (classes sociais, grupos, indivíduos, instituições, homens, mulheres, crianças, jovens, diferentes categorias de trabalhadores etc.);
- a construção das realidades históricas decorre de relações conflituosas e de acordos entre sujeitos históricos;
- as versões históricas são diversas - há tanto histórias dos vencedores como dos vencidos, há histórias dos Estados-nação, de heróis políticos, de diferentes classes sociais, de gêneros etc.;
- os fatos históricos são diversos e estão relacionados a diferentes dimensões da vida em sociedade - econômicos, sociais, políticos, ideológicos, culturais, ambientais etc.;
- nos estudos históricos é importante possibilitar reflexões e usos de diferentes marcadores de tempo;
- é importante questionar e romper com o tempo evolutivo e linear (frequente nas concepções tradicionais de ensino de História e no senso comum) para interromper com a ordenação de acontecimentos em um processo sequencial de etapas, que induzem à concepção de uma realidade presente pré-determinada pelo passado, ou definida independentemente da vontade de sujeitos históricos;
- é importante possibilitar às crianças reflexões sobre **diferenças, semelhanças, mudanças e permanências** entre sociedades no tempo (nas relações entre presente-passado-presente) para que reflitam sobre a especificidade histórica de sua sociedade;
- é importante considerar, nos estudos históricos, os contextos históricos, ou seja, a **inserção no tempo e no espaço** das culturas, sociedades, grupos sociais, indivíduos, acontecimentos e obras;

- os fatos ganham relevância histórica quando inseridos em um contexto, ou seja, quando são analisados na relação com outros acontecimentos, sejam eles seus contemporâneos ou não. As relações entre acontecimentos no tempo propiciam reflexões sobre suas durações e sobre os processos, sejam contínuos ou descontínuos;
- fatos históricos podem ter diferentes durações - curta, média e longa;
- os alunos apreendem diferentes temporalidades e durações, utilizando categorias como **mudança**, **permanência** e **simultaneidade**;
- é importante possibilitar aos alunos estudos sobre procedimentos de como analisar fontes históricas e suas diferentes linguagens (objetos de cultura material, imagens, textos, mapas, tabelas, gráficos, músicas, filmes etc.), não com o intuito de que se tornem pequenos historiadores, mas com o de dominar conhecimentos para localizar o tempo, analisar e 'ler' paisagens, obras, discursos e valores;
- é importante que os alunos aprendam a respeitar indivíduos, culturas e sociedades nas suas particularidades, diversidades e pluralidades, sem subjugar ou inferiorizar uns aos outros;
- é importante possibilitar aos alunos reflexões sobre valores sociais e aquisição de atitudes que contribuam para a convivência social democrática e o dimensionamento das responsabilidades individuais e sociais na construção da realidade histórica vivida.

História e as outras áreas

Quando eu vejo as narrativas, mesmo as narrativas chamadas antigas, do Ocidente, as mais antigas, elas sempre são datadas. Nas narrativas tradicionais do nosso povo, das nossas tribos, não tem data, é quando foi criado o fogo, é quando foi criada a Lua, quando nasceram as estrelas, quando nasceram as montanhas, quando nasceram os rios. Antes, antes, já existe uma memória puxando o sentido das coisas, relacionando o sentido dessa fundação do mundo com a vida, com o comportamento nosso, com aquilo que pode ser entendido como o jeito de viver. Esse jeito de viver que informa a nossa arquitetura, nossa medicina, a nossa arte, as nossas músicas, nossos cantos.

Ailton Krenak, *'Antes, o mundo não existia'*.

Algumas das preocupações do ensino de história devem estar voltadas para estudos interdisciplinares e o desenvolvimento de conteúdos procedimentais relacionados à identificação, questionamento e análise de obras expressas em diferentes linguagens, considerando materiais de diferentes culturas e épocas.

Os temas escolhidos para estudos históricos partem de problemáticas atuais, assim esbarram em conteúdos que tradicionalmente pertencem a outras áreas de conhecimento, mas que, hoje em dia, constituem problemas recorrentes no cotidiano de muitas vivências sociais, e que para serem bem compreendidos solicitam estudos históricos. É o caso, por exemplo, de temas como a história da *alimentação* e do acesso e uso da *água*.

Como são temas que fogem à tradição do ensino de história, eles demandam que o professor pesquise e organize novas referências e novos materiais, que podem ser adquiridos em livros produzidos por historiadores, já que há produções contemporâneas historiográficas ligadas

a esses temas, e por meio de pesquisas junto à população da localidade e de outras culturas, aos jornais, revistas, fotografias, filmes, Internet etc.

Para a problemática da alimentação, existem obras como:

- ABDALA, M. C. *Receita de Mineiridade: a cozinha e a construção da imagem do mineiro*. Uberlândia: EDUFU, 1997.
- FLANDRIN, J. L. ; MONTANARI, M. *História da alimentação*. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.
- AMADO, J.; FIGUEIREDO, L. C. *As viagens dos alimentos: as trocas entre os continentes*. São Paulo: Atual, 2000.
- _____. *A magia das especiarias: a busca de especiarias e a expansão marítima*. São Paulo: Atual, 1999.
- CARNEIRO, H. *Comida e sociedade: A história da alimentação*. Rio de Janeiro: Campos, 2003.
- CASCUDO, L. C. *História da alimentação no Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo:EDUSP, 1983. 2 volumes.
- FERLINI, V. L. A. *A civilização do açúcar*. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- O SAL DA TERRA: Alimentação e culturas. *O Correio da Unesco*. Brasil, ano 5, n. 7, jul. 1987.
- ALIMENTAÇÃO. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: FGV:CPDOC, n. 33, 2004. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/revista/asp/dsp_edicao.asp?cd_edi=51> Acesso em: 10 nov. 2008.

Para a problemática da água, existem obras como:

- FRANÇA, M. S. *Educação e meio Ambiente do Vale do Rio dos Bois*. Goiânia: Governo de Goiás/SE/SEF, 2001.
- ÁGUA DA VIDA. *O Correio da Unesco*. Brasil, ano 21, n. 7, jul. 1993.
- GASPARD, B. *Fontes e chafarizes de São Paulo*. São Paulo: Conselho Estadual de Cultura, 1970.

É importante considerar que a abordagem do ensino de história deve ser diferente daquela que tradicionalmente tem sido trabalhada em outras áreas de conhecimento que tratam do mesmo tema. Por exemplo, no estudo da história da alimentação a perspectiva é estudar com as crianças como os costumes atuais estabelecem relações de semelhanças e diferenças com os costumes de outros tempos, possibilitando a elas vislumbrarem acontecimentos que permanecem (duram) por muito tempo (como, por exemplo, o hábito de comer mandioca pela população brasileira), e hábitos que sofrem mudanças (como, por exemplo, o costume de almoçar junto com as famílias, substituído por algumas pessoas, hoje em dia, por almoçar sozinhas diante da televisão). Tem por finalidade ainda instigar as crianças a relacionarem costumes e regras de convivência com épocas e culturas específicas, distinguindo os costumes de cada tempo, podendo compreender os hábitos de sua época e localidade com um outro ‘olhar’.

Fugindo de uma história fragmentada ou de curiosidades, o ensino de história pode valorizar estudos que relacionam os objetos do cotidiano aos modos de vida, às organizações econômicas, às relações sociais e políticas, aos valores simbólicos que perduram ou mudam em gerações. Nessa linha, através de determinados estudos históricos é possível reconhecer o alimento, presente em uma refeição cotidiana, como intrínseco a economias nacionais e internacionais, imbuído de valores e significados e indicativo de costumes religiosos e mentalidades.

A alimentação, organizada como uma cozinha, torna-se símbolo de uma identidade (atribuída e reivindicada) através da qual os homens podem se orientar e se distinguir. Mais que hábitos e comportamentos alimentares, as cozinhas implicam formas de perceber e expressar um determinado “modo” ou “estilo” de vida que se

quer particular a um determinado grupo. Assim, parodiando a afirmação “bom para comer e bom para pensar”, o que é colocado no prato, mais do que alimentar o corpo, alimenta uma certa forma de viver (MACIE, 2004)⁸.

Nessa linha, é preciso superar, no ensino de história, a história descritiva e evolutiva, ou aquela que se centra na busca das origens. Antes de tudo é necessário manter a história-problema e ter a ambição de evidenciar a temporalidade histórica das situações mais cotidianas, sem isolar acontecimentos ou pretender ordená-los por graduações no tempo. A possibilidade de identificar a presença da vida coletiva nas ações cotidianas do presente, evidenciando sua complexidade de relações e historicidade, liberta as crianças dos limites de sua cultura e de seu tempo, instigando-as a problematizar seu mundo e relativizar suas crenças, a refletir sobre suas responsabilidades sociais e a pensar em outras escolhas políticas e culturais.

No caso do estudo da história do acesso e uso da água, por exemplo, a problemática ambiental torna-se histórica. Os alunos podem estudar historicamente a atual escassez de água e o universo cultural e material construído na convivência social com a água. Podem estudar o abastecimento urbano, o rio local, a diversidade cultural das populações ribeirinhas de diferentes localidades brasileiras e problemas históricos e ambientais de rios importantes do Brasil e do mundo, como o São Francisco, o Amazonas, o Nilo.

No Brasil, com exceção do Nordeste seco, existe abundância de água doce, mas esta água vem se tornando escassa em várias bacias. De modo generalizado, os dois maiores problemas são: a poluição dos rios e represas por esgotos domésticos e industriais; e a má utilização da água. Há uma disputa cega pela água entre os principais setores usuários: irrigação, abastecimento público, indústria e setor hidrelétrico (ROCHA, 2003)⁹.

Qualquer que seja o recorte da problemática da água, os tempos e os locais escolhidos para estudo, a proposta é focar as relações de diferenças, semelhanças, mudanças e permanências entre o presente, o passado e entre as vivências locais das crianças e as regiões estudadas. E também valorizar atitudes de respeito às diversidades individuais, sociais, culturais e históricas, e debater as diferenças, as desigualdades e os direitos sociais. Nesses estudos, a proposta é contemplar também trabalhos com uma diversidade de materiais, como textos, imagens, mapas, objetos, contas de água, poemas, músicas, depoimentos de convivência com rios em outras épocas e relatos de viajantes. E, para diagnóstico ambiental do rio da localidade, realizar estudo do meio.

- quais os rios existentes onde você mora?
- quais são as suas vivências com esses rios?
- qual o uso que é feito desses rios hoje em dia?
- quais histórias são contadas sobre esses rios?
- qual tem sido a relação da população com esses rios?
- Como estão esses rios hoje em dia?
- Eram esses rios diferentes em outras épocas?
- Como podemos ficar sabendo sobre a relação da população com os rios hoje e em outros tempos?
- qual era o curso dos rios antigamente?
- qual uso era feito do rio em outras épocas?
- existiam espaços para as vazantes?
- com o crescimento da cidade, os espaços dos rios foram mantidos?
- os cursos dos rios foram modificados? Por quê?
- qual a importância dos rios nas diferentes épocas estudadas?

⁸ MACIE, M. E. Uma cozinha à brasileira. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: FGV: CPDOCFG, n. 33, 2004.

⁹ ROCHA, G. A. *Estudos Avançados*. 17 (47), 2003.

Só para se ter uma ideia de como o enfoque histórico é distinto do geralmente trabalhado com as crianças pequenas em outras áreas de conhecimento, podemos tomar como exemplo o fato de que alguns tipos de abastecimento de água atuais permanecem de outros tempos ou ainda há indícios materiais de como eram antigamente, mesmo que hoje em dia tenham ocorrido mudanças. Assim, podem ser estudadas com as crianças as alternativas do presente como históricas e, também, sujeitas a mudanças e permanências, conquistas ou ausência de direitos, transformações nos hábitos e costumes... Ao mesmo tempo, também deve existir o cuidado para evitar atribuir excessivo valor à técnica e à modernidade ou depreciar modalidades de outros tempos. É importante que as crianças aprendam que técnicas e costumes pertencem a contextos históricos específicos e que as mudanças desencadeiam sempre outras transformações, que interferem em outros costumes e que nem sempre podem ser julgados como melhores ou piores do que antes.

Por exemplo, apesar do esforço físico e do trabalho de buscar água nas bicas, poços ou cacimbas, existia o costume das pessoas aproveitarem esses momentos para conversarem umas com as outras. Já a água encanada, associada a outros fatores de privatização da vida atualmente, contribuiu para que os momentos de convivência coletiva com os vizinhos sejam reduzidos. É importante considerar que as mudanças nos sistemas de abastecimento de água em diferentes localidades brasileiras ocorreram em tempos diferentes. Se cidades como São Paulo e Rio de Janeiro, por exemplo, começaram a implantar, em alguns bairros, sistemas de água encanada no final do século XIX, deixando de utilizar algumas de suas bicas e chafarizes, isso não significa que o mesmo aconteceu em todos os bairros destas mesmas cidades ou em todo o Brasil. A história de alguns bairros de grandes centros urbanos no passado recente envolve, por vezes, muita luta com o poder público para implantação de água encanada. Apesar disso, ainda hoje, existem bairros nessas localidades que crescem sem que, simultaneamente, as prefeituras implantem sistemas de água e esgoto.

Além disso, as modalidades de abastecimento de água eram e são muito variadas em diferentes regiões. No Acre, por exemplo, sabe-se que a população, mesmo de cidades, abastecia-se de água em igarapés (em muitos lugares ainda abastecem), mas que foram proibidas de serem utilizadas em certos locais, por conta de leis ambientais e de saúde pública.

A preocupação com a qualidade da água e sua relação com a saúde da população sempre envolveu o controle do poder público. Na cidade de São Paulo, por exemplo, nos séculos XVIII e XIX, havia inspeções periódicas nas águas de poços, bicas e chafarizes para avaliar se era boa para beber, ou se só podia ser usada para lavagem de roupa ou serviços gerais. Essa preocupação tornou-se mais rígida com os estudos do final do século XIX e início do XX sobre as infecções e epidemias, que podiam ser disseminadas pela má qualidade da água e pela ausência de tratamento do esgoto. Assim, ao longo do século XX, a política pública de saneamento passou a ser sistematicamente difundida e o abastecimento de água tratada (e de boa qualidade), um direito do cidadão.

Outra preocupação do ensino de história, esbarrando em outras áreas de conhecimento, é o trabalho com diferentes fontes de informação (textos, imagens, filmes, músicas, depoimentos orais, objetos, construções, paisagens...). Ela decorre da importância de ensinar as crianças a 'lerem' as coisas do mundo, pois precisam aprender a identificar e 'ler' a diversidade de elementos presentes naquilo que as envolve culturalmente e que constitui a sociedade em que vivem, inclusive identificando a presença das relações entre o mundo de hoje, outros tempos e outros espaços. É preciso que elas percebam que estão circundadas por diferentes paisagens, materialidades, obras e meios de comunicação que transmitem (ou silenciam) ideias, opiniões, concepções e valores, sem que com isso necessitem dominar procedimentos e informações para refletirem sobre eles criteriosamente. Na aproximação com esses procedimentos, as crianças podem coletar informações de diferentes lugares, serem instigadas a caracterizarem seus contextos, suas funções e suas relações sociais, culturais e históricas.

A proposta é que as crianças aprendam e coloquem em prática diferentes saberes: questionar a obra para colher informações explícitas e ausentes; estabelecer relações entre

informações conhecidas e as novas identificadas; estabelecer relações entre os acontecimentos, as épocas e os lugares; relacionar ideias, costumes e vivências a grupos, classes e sociedades; interpretar dados; interagir com o discurso do outro; relativizar os discursos; posicionar-se diante das ideias e discursos; distinguir obras, valores e vivências do presente e do passado; sintetizar informações para abstrair conclusões; e organizar informações e análises na forma de texto, mural ou outro meio, com a preocupação de apresentá-las a outros interlocutores.

À medida que as crianças analisam e confrontam os elementos do mundo, as obras, e organizam narrativas, elas passam a ter a oportunidade de romper com o efeito de real que os textos, as fotografias, as propagandas e as pinturas tendem a projetar. Podem debater a distância entre a realidade histórica em si e o conhecimento produzido sobre ela. Podem refletir sobre a historicidade do conhecimento, ou seja, como o conhecimento histórico decorre de uma construção, da escolha de um tema ou questão proposta no presente para estudar o passado, do autor que analisa e questiona os documentos e que esse autor tem seus valores, uma determinada formação, pensa em um projeto para a sociedade atual e futura, tem compromissos políticos, vive em um contexto histórico, tem uma fundamentação teórica etc.

Diante da preocupação permanente de que, para essa faixa de idade, é fundamental potencializar situações de leitura e escrita, é importante lembrar que o leitor e o escritor precisam ter conhecimentos prévios de mundo, e que muitos conhecimentos e informações podem ser adquiridos especialmente nas aulas de História. Além disso, se para ler e escrever também são necessários procedimentos envolvendo questionamentos, contextualização, identificação de autoria, as aulas de História são também propícias para instigar e ampliar esses domínios.

Objetivos do ensino

Tomando-se como referência os propósitos da escola apresentados anteriormente e o conjunto de orientações pedagógicas contidas neste documento, a expectativa é de que os alunos sejam capazes de

Até o final do 3º ano:

- Relacionar lugares e tempos vividos com rotinas, medições e marcadores de tempo cronológico e histórico (datas, décadas e séculos) no esforço de apreensão do tempo.
- Identificar e registrar acontecimentos e suas sequências temporais, distinguindo aqueles pertencentes ao presente, passado e futuro, e diferenciando acontecimentos de curta, média e longa duração.
- Coletar informações de hábitos e costumes sociais, como, por exemplo, formas de acesso, hábitos e uso da água na vida familiar, na escola e na comunidade onde vive, identificando mudanças e permanências com o passar do tempo.
- Reconhecer mudanças e permanências na relação da população com a água, comparando as práticas que são identificadas hoje em dia, com os hábitos de seus pais e avós em outros tempos e de outras localidades e épocas.
- Estabelecer relações entre a história do convívio com a água e produções artísticas (música, pintura, desenhos...).
- Identificar a relação entre manifestações culturais na sociedade brasileira (festa junina, folclore, festa da primavera ou da árvore, Natal...) e em outras culturas - indígenas e quilombolas.
- Identificar indícios da história do passado nas atividades culturais da localidade e em objetos e espaços de memórias como museus e construções preservadas.

Referências Curriculares para o 3º ano do Ensino Fundamental - História

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação ¹⁰ [Situações mais adequadas para avaliar]
<p>Relacionar lugares e tempos vividos com rotinas, medições e marcadores de tempo cronológico e histórico (datas, décadas e séculos) no esforço de apreensão do tempo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Relatos fazendo referência a contextos históricos diversos, referentes ao presente e ao passado, que sejam datados, com identificação e diferenciação de lugares e tempos. ◦ Escuta, relato e escrita de histórias a respeito de outras pessoas e épocas, distinguindo autorias, a ficção da realidade, datando os acontecimentos e organizando-os na ordem temporal e a partir dos lugares. ◦ Uso de medidas de tempo de curta (horas, dias, meses...), média (anos e décadas) e longa duração (séculos). ◦ Construção de relações entre acontecimentos, medidas de tempo cronológico, contextos históricos e lugares. ◦ Organização de informações sobre acontecimentos por datas (anos, décadas e séculos) na ordem cronológica. ◦ Interesse e empenho em relatar, ouvir e organizar relações entre acontecimentos no tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de troca de informações a respeito de acontecimentos vividos e acontecimentos históricos do passado. ◦ Identificação de relações entre acontecimentos vividos por indivíduos e acontecimentos históricos da localidade, do Brasil e do mundo. ◦ Situações de ouvir e ler histórias do passado, distinguindo as datas dos acontecimentos, o que é ficção e o que é realidade, as autorias e os lugares. ◦ Situações cotidianas em que as crianças tenham que fazer leitura, registro e uso constante de datas, medidas de tempo cronológico, sequências temporais, e relações entre o tempo cronológico, os acontecimentos vividos e as narrativas históricas. ◦ Rodas de conversa que envolvam temas cotidianos e históricos (e suas relações com medidas de tempo cronológico). ◦ Situações em que as crianças organizem acontecimentos no tempo, distinguindo-os por datas, décadas e séculos. ◦ Organização coletiva de narrativas históricas com propostas de organização dos acontecimentos no tempo e nos lugares. ◦ Apresentação de pequenas exposições sobre temas históricos, do presente e do passado, que envolvam debates e propostas de organização a partir de critérios de tempo, incluindo datas, décadas e séculos. 	<p>Algumas propostas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pesquisa dos conhecimentos prévios das crianças sobre noções de tempo: <ul style="list-style-type: none"> - distinção entre acontecimentos do presente e do passado; - relações entre acontecimentos e medidas de tempo cronológico, como datas, décadas e séculos; - organização de acontecimentos em sequências temporais. ◦ Pesquisa dos conhecimentos prévios das crianças sobre as narrativas históricas: <ul style="list-style-type: none"> - distinção entre ficção e realidade; - autoria; - lugar; - relações entre a sequência de acontecimentos e o tempo cronológico. ◦ Confronto dos conhecimentos prévios das crianças e suas hipóteses iniciais com o registro de seus conhecimentos e opiniões ao longo do ano. ◦ Observação, registro e análise de como a criança procede nas atividades propostas na coluna anterior.

¹⁰ Não faz sentido propor as atividades da coluna anterior com a finalidade específica de avaliar.

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação ¹⁰ [Situações mais adequadas para avaliar]
Identificar e registrar acontecimentos e suas seqüências temporais, distinguindo aqueles pertencentes ao presente, passado e futuro, e diferenciando acontecimentos de curta, média e longa duração.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Discussão, leitura de textos e análise de imagens e filmes sobre assuntos relacionados ao presente, ao passado e ao futuro, distinguindo se é ficção ou realidade e o que pertence a cada tempo. ◦ Escuta de narrativas históricas, distinguindo presente, passado e futuro, identificando a extensão de tempo dos acontecimentos. ◦ Representação da extensão de acontecimentos em linhas do tempo, identificando aqueles que são de curta, média e longa duração. ◦ Apresentação de pequenas exposições sobre temas estudados em História, com representações dos acontecimentos e suas extensões em linha do tempo, com ajuda do professor. ◦ Interesse e empenho em identificar acontecimentos do presente, passado e futuro, representar suas extensões de tempo e organizar informações em linhas temporais. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de conversas, leituras e análises de textos, imagens e filmes sobre assuntos relacionados ao presente, ao passado e ao futuro, distinguindo a ficção da realidade e o que pertence a cada tempo, debatendo também o tempo vivido pelos alunos e sua relação com os demais tempos estudados. ◦ Rodas de conversas que envolvam a leitura e a análise de narrativas históricas, ou de produções que possibilitem estudos do passado (textos, imagens, filmes, músicas...), distinguindo e representando em linha do tempo os acontecimentos citados. ◦ Organização coletiva de linhas do tempo com a representação de acontecimentos identificados em narrativas históricas, ou em produções que possibilitem estudos do passado, com a avaliação de suas extensões de tempo e o registro se são de curta, média ou longa duração. ◦ Situações de produções coletivas e individuais, com apresentação de pequenas exposições, sobre as narrativas históricas estudadas, e outras produções referentes ao passado, com representações dos seus acontecimentos e suas extensões de tempo em linhas temporais, identificando quais são aqueles de curta, média e longa duração. 	<p>Algumas propostas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pesquisa dos conhecimentos prévios das crianças sobre noções de presente, passado e futuro. ◦ Pesquisa dos conhecimentos prévios das crianças sobre as narrativas históricas: <ul style="list-style-type: none"> - a distinção dos acontecimentos no tempo; - as extensões de tempo dos acontecimentos - curta, média ou longa duração. ◦ Confronto dos conhecimentos prévios das crianças e suas hipóteses iniciais, com o registro de seus conhecimentos e opiniões ao longo do ano. ◦ Observação e registro de como a criança procede nas atividades propostas na coluna anterior.
Coletar informações de hábitos e costumes sociais, como, por exemplo, formas de acesso, hábitos e uso da água na vida familiar, na escola e na comunidade onde	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Discussão sobre os hábitos e os costumes de acesso e uso da água - dos alunos, da classe e dos seus familiares, no presente e no passado. ◦ Discussão sobre permanências e mudanças no uso e acesso à água, presentes nos seus costumes e hábitos e de seus familiares, em sua localidade, distinguindo aqueles vividos no presente e os do passado. ◦ Explicação das próprias opiniões sobre 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de troca de informações (e registro) a respeito dos hábitos e costumes, dos alunos e de seus familiares, de acesso e uso da água no presente. ◦ Situações de coleta de informações (e registro) a respeito dos hábitos e costumes de acesso e uso da água pelos familiares em diferentes épocas (bicas, rios, chafarizes, poço, cacimba, açude, água encanada...). ◦ Situações de leitura, debate e registro de 	<p>Algumas propostas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pesquisa dos conhecimentos prévios das crianças sobre as permanências e mudanças nos acontecimentos vividos e estudados. ◦ Confronto dos conhecimentos prévios das crianças e suas hipóteses iniciais, com o registro de seus conhecimentos e opiniões

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação ¹⁰ [Situações mais adequadas para avaliar]
vive, identificando mudanças e permanências com o passar do tempo.	<p>mudanças e permanência nos hábitos e costumes relacionados ao acesso e uso da água.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Apresentação de pequenas exposições sobre os hábitos e costumes relacionados ao acesso e uso da água, envolvendo a identificação das permanências e das mudanças no tempo, com ajuda do professor. 	<p>informações a respeito dos hábitos e costumes de acesso e uso da água pelos familiares em diferentes épocas (bicas, rios, chafarizes, poço, cacimba, açude, água encanada...).</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de distinção dos hábitos e dos costumes de acesso e uso da água, dos familiares e da localidade, que pertencem ao presente e ao passado, identificados por meio de conversas orais, leitura de textos, imagens, músicas e filmes. ◦ Situações de organização de textos, desenhos e tabelas, com a ajuda do professor, com distinções de costumes de acesso e uso da água em diferentes tempos na localidade. ◦ Situações em que as crianças confrontem hábitos e costumes de acesso e uso da água do presente e do passado, na localidade, com debates sobre suas permanências e mudanças e com registros de suas reflexões em textos coletivos. ◦ Situações de apresentação de pequenas exposições sobre os hábitos e costumes de acesso e uso da água, envolvendo a identificação das permanências e das mudanças desses hábitos culturais no tempo. 	<p>ao longo do ano a respeito da organização do tempo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação, registro e análise de como a criança procede nas atividades propostas na coluna anterior.
Reconhecer mudanças e permanências na relação da população com a água, comparando as práticas que são identificadas hoje em dia, com os hábitos de seus pais e avós em outros tempos e de outras localidades e épocas.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Discussão sobre os hábitos de acesso e uso da água pelos alunos, seus pais e avós, identificando como são e foram compartilhados com a localidade. ◦ Escuta de narrativas históricas de hábitos de acesso e uso da água de outras culturas, de outras localidades e de outros tempos. ◦ Participação na organização coletiva de informações sobre acessos e usos compartilhados pelos alunos, por sua localidade e por outras culturas de locais e tempos diferentes. ◦ Apresentação de pequenas exposições sobre acessos e usos da água em diferentes 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de conversas a respeito dos hábitos de acesso e uso da água pelos alunos, pais e avós que são e foram compartilhados com a localidade. ◦ Situações de ouvir narrativas históricas e leitura de textos que fazem referência ao passado, envolvendo os hábitos de acesso e uso da água de sua localidade em diferentes tempos. ◦ Situações de organização de textos e tabelas distinguindo semelhanças e diferenças entre os usos e os costumes de acesso e uso da água da localidade em diferentes tempos. ◦ Situações de ouvir narrativas históricas envolvendo hábitos e costumes de acesso e uso da água, pertencentes a outras culturas e localidades, 	<p>Algumas propostas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pesquisa dos conhecimentos prévios das crianças sobre as convivências coletivas (sociais e culturais) envolvendo hábitos e costumes de acesso e uso da água. ◦ Confronto dos conhecimentos prévios das crianças e suas hipóteses iniciais com o registro de seus conhecimentos e opiniões ao longo do ano. ◦ Observação, registro e análise de como a criança procede nas atividades propostas na coluna

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação ¹⁰ [Situações mais adequadas para avaliar]
	<p>tempos, com ajuda do professor.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Interesse e empenho em identificar hábitos e costumes de acessos e usos da água de sua e de outras localidades em diferentes tempos. 	<p>distinguindo os do presente e os do passado, e suas semelhanças e diferenças.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de ouvir e recontar histórias, lendas e mitos envolvendo a relação que diferentes povos estabelecem com a água, considerando cuidados, valorização, festas e relações com o sagrado. ◦ Organização de exposição coletiva, com registro (em textos, imagens e linha do tempo) de histórias, lendas e mitos relacionados aos costumes envolvendo a água e pertencentes a diferentes povos, culturas e épocas. 	anterior.
<p>Estabelecer relações entre a história do convívio com a água e produções artísticas (música, pintura, desenhos...).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Discussão sobre produções culturais e artísticas envolvendo o convívio com a água em diferentes tempos, a partir do repertório dos alunos. ◦ Apreciação de produções artísticas (literatura, pintura, música, desenhos...) da localidade, de diferentes tempos e culturas, que representam e expressam convívios e valores das sociedades em relação à água. ◦ Pesquisa e registro, com ajuda, dos contextos históricos das produções artísticas estudadas, com identificação dos autores, estilos e épocas. ◦ Apresentação de pequenas exposições sobre as produções artísticas e seus contextos históricos, referentes ao convívio dos povos com a água em diferentes tempos, com ajuda do professor. ◦ Interesse e empenho em identificar as produções artísticas e seus contextos históricos, referentes ao convívio dos povos com a água. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações coletivas de conversas sobre produções culturais e artísticas, envolvendo o convívio com a água em diferentes tempos, a partir do repertório dos alunos. ◦ Situações de apreciação e análise de produções artísticas (literatura, pintura, música, desenhos...) da localidade, de diferentes tempos e culturas, que representam e expressam convívios e valores das sociedades em relação à água. ◦ Situações de pesquisas e registros coletivos, com a ajuda do professor, dos contextos históricos referentes às produções artísticas estudadas, com identificação dos autores, estilos e épocas. ◦ Organização, com ajuda do professor, de pequenas exposições sobre as produções artísticas e seus contextos históricos, referentes ao convívio dos povos com a água em diferentes tempos. 	<p>Algumas propostas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pesquisa dos conhecimentos prévios das crianças sobre as produções artísticas relacionadas ao convívio das sociedades com a água. ◦ Confronto dos conhecimentos prévios das crianças e suas hipóteses iniciais, com o registro de seus conhecimentos e opiniões ao longo do ano. ◦ Observação, registro e análise de como a criança procede nas atividades propostas na coluna anterior.
<p>Identificar a relação entre manifestações</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Participação em conversa sobre as festas da localidade onde moram e as festas presentes na cultura brasileira. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de troca de informações (e registro) a respeito das festas da localidade e presentes na cultura brasileira. 	<p>Algumas propostas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pesquisa dos conhecimentos

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação ¹⁰ [Situações mais adequadas para avaliar]
culturais na sociedade brasileira (festa junina, folclore, festa da primavera ou da árvore, Natal...) e em outras culturas - indígenas e quilombolas.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Elaboração coletiva de um calendário de festas da localidade e da cultura brasileira. ◦ Escuta de narrativas a respeito das histórias relacionadas às festas da localidade e da cultura brasileira, no presente e no passado. ◦ Escuta de narrativas históricas a respeito de festas pertencentes às culturas indígenas e quilombolas, no presente e no passado. ◦ Organização coletiva de tabelas com características de algumas festas estudadas. ◦ Elaboração coletiva de calendário de festas de uma ou mais culturas indígenas e quilombolas. ◦ Discussão sobre as permanências e as mudanças nas festas estudadas. ◦ Organização coletiva de pequenas exposições e manifestações festivas, com a ajuda do professor, envolvendo a história das festas - da localidade, da sociedade brasileira, das culturas indígenas e quilombolas. ◦ Interesse e empenho em estudar a história das festas e suas diferentes manifestações culturais. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de organização de calendários de festas da localidade e da cultura brasileira. ◦ Situações de escuta de narrativas a respeito das histórias relacionadas às festas da localidade, da cultura brasileira, das culturas indígenas e quilombolas, no presente e no passado. ◦ Situações de organização de calendários de festas de uma ou mais culturas indígenas e quilombolas. ◦ Organização coletiva de tabelas com características de algumas festas estudadas, com debates a respeito de suas particularidades. ◦ Situações de debates coletivos sobre as permanências e mudanças nas festas estudadas. ◦ Organização de festas, com a ajuda do professor, seguindo as características de algumas daquelas que foram estudadas. ◦ Organização coletiva de pequenas exposições, com a ajuda do professor, envolvendo a história das festas - da localidade, da sociedade brasileira, das culturas indígenas e quilombolas. 	<p>prévios das crianças sobre as festas compartilhadas na localidade, pertencentes à cultura brasileira, às culturas indígenas e dos quilombolas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Confronto dos conhecimentos prévios das crianças e suas hipóteses iniciais, com o registro de seus conhecimentos e opiniões ao longo do ano. ◦ Observação, registro e análise de como a criança procede nas atividades propostas na coluna anterior.
Identificar indícios da história do passado nas atividades culturais da localidade e em objetos e espaços de memórias como museus e construções	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Participação em conversas sobre a presença de elementos do passado nas atividades culturais, nos objetos e nos espaços da localidade onde as crianças moram. ◦ Participação na escolha e estudo de um elemento do passado que ainda faz parte das vivências da localidade dos alunos no presente. ◦ Organização coletiva de textos, tabelas e imagens, registrando e identificando a 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de participação em conversas e debates e registro a respeito da presença de elementos do passado nas atividades culturais, nos objetos e nos espaços da localidade onde as crianças moram. ◦ Escolha de um elemento do passado, que ainda faz parte das vivências da localidade dos alunos no presente, para ser estudado - identificação de suas características, pesquisa a respeito de sua história, levantamento de dados sobre o processo de sua preservação até o presente, o uso que dele é feito etc.. 	<p>Algumas propostas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pesquisa dos conhecimentos prévios das crianças a respeito da presença de elementos do passado nas atividades culturais, nos objetos e nos espaços da localidade onde as crianças moram. ◦ Confronto dos conhecimentos prévios das crianças e suas

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação¹⁰ [Situações mais adequadas para avaliar]
preservadas.	<p>história do elemento do passado da localidade escolhido para estudo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Escuta de narrativas históricas a respeito de objetos e espaços de memória da localidade (museus, exposições, prédios, praças...). ◦ Participação em visitas a espaços de memória da localidade, conhecendo sua história, observando suas características e debatendo sua preservação. ◦ Interesse em conhecer e preservar objetos, construções e espaços de memória da história da localidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Organização de registros do estudo realizado a respeito da história do elemento do passado da localidade escolhido para estudo - textos, tabelas e imagens. ◦ Situações de escuta de narrativas históricas a respeito de objetos e espaços de memória da localidade (museus, exposições, prédios, praças...). ◦ Situações de visitas a espaços de memória da localidade, conhecendo sua história, observando suas características e debatendo sua preservação. ◦ Situações de debate a respeito da preservação de objetos, construções e espaços de memória da história da localidade. ◦ Organização, com a ajuda do professor, de materiais e exposições sobre os objetos, construções e espaços de memória da localidade, debatendo também propostas de preservação. 	<p>hipóteses iniciais, com o registro de seus conhecimentos e opiniões ao longo do ano.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação, registro e análise de como a criança procede nas atividades propostas na coluna anterior.

GEOGRAFIA

Breves considerações sobre o ensino de Geografia

Antes não havia limites. Só floresta. Não precisava estabelecer limites. Toda essa floresta era nossa. Os antigos só falavam das roças, onde ficaram suas moradas. Delas abriam caminhos para caçar e visitar outras aldeias. Nossos antepassados só abriam caminhos de caça. Só marcavam esses trechos, só faziam esses percursos. Quando acabava a caça numa área, abriam caminho em outra direção. E lá ficavam de novo...

Waiwai, '*Livro do Artesanato Waiãpi*'.

Vivemos múltiplos espaços, criados, concebidos, impostos, re-criados, inventados. Espaços produtos das influências mútuas do tempo e das transformações acumuladas que resultam do modo de produzir, informar, sentir o mundo que vivemos. Todos vivemos territórios dimensionados e interpretados à luz do contexto cultural, econômico e ambiental. Somos produto de múltiplas interações. Como iniciar o trabalho de instigar a percepção das crianças pequenas para a materialidade do espaço vivido e da dinâmica social, nem sempre evidente, que os determina?

Compreender os fatos requer a construção de um repertório que permita ver o que não está explícito nas múltiplas imagens de um lugar. Na perspectiva da observação e questionamento da complexidade do mundo, somos intérpretes do espaço. A construção do repertório para ler os fatos e articular elementos próximos e distantes do espaço vivido requer um trabalho escolar passo a passo, capaz de favorecer que crianças e jovens 'leiam' a trama complexa de analogias, de valores, de representações e de identidades que figuram neste espaço. Assim, por exemplo, as primeiras leituras de uma cidade podem ser acrescidas em outros momentos de novos elementos que tragam mais e novas informações e percepções. Mas como fazer esse caminho? O que é significativo para as crianças nos anos iniciais de escolaridade? O que faz sentido em suas vidas e auxilia a construir noções explicativas do mundo?

Em geografia, o trabalho pedagógico pode ser feito sob o ângulo do *espaço vivido*, buscando substituir a noção de *espaço definido e alienado*, pela atenção às redes de significações materiais e afetivas. Assim, a paisagem, os lugares são revalorizados. O território pode acrescentar à interpretação geográfica perspectivas políticas, econômicas, culturais, permitindo ler e compreender os fatos sob distintos ângulos, muito além da descrição de um arranjo físico.

O estudo da geografia na escola nos permite o constante movimento integrador do imediato ao mais distante. Como acessar toda a complexidade dos fatos e planejar os passos que serão dados pelas crianças, na escola, para entenderem o que vivem? Como criar situações didáticas desafiadoras que desvendem a cidade, a floresta, o modo de vida rural e seu mundo? Quantos não passam a vida sem entender o que vivem, mesmo participando da construção-transformação do espaço? A vivência interpretativa é buscada na escola de forma que as crianças se apropriem dos conhecimentos que revelam, almejando um movimento de emancipação e autonomia futura, para transformar realidades. Parece muito e é muito. Quando somos crianças, o mundo não nos parece complexo, mas, à medida que nos desenvolvemos intelectualmente, aprendemos a decifrar as determinações do espaço

geográfico e a enorme quantidade de fatos que o constituem. Por exemplo: quando somos criança, a rua onde moramos é apenas o lugar de viver, brincar, caminhar, mas, à medida que estudamos, podemos re-interpretar a rua como espaço público, lugar de todos. Podemos ainda questionar sua configuração, como/porque está distante ou perto de algum serviço, trabalho ou lazer, seu papel econômico, político na rede de cidades etc. Aprendemos, por exemplo, a visualizar nas paisagens seus atores sociais e seus conflitos, as camadas do tempo acumuladas no patrimônio histórico, os objetos e estruturas que foram suprimidos pela intensa capitalização de todos os espaços, e ainda observar as dinâmicas da natureza e ler processos sistêmicos como a presença e/ou ausência de áreas verdes, praças, parques urbanos, unidades de conservação, entre outros. Podemos também perceber que a sociedade possui diversidade cultural e que nem sempre é simples estabelecer acordos e regras. Quem pode contribuir para a construção do olhar e, de certo modo, orientar para as descobertas dos lugares, das paisagens, do espaço geográfico, são os educadores. Eles recortam da realidade fatos que favorecem desenvolver passo a passo raciocínios espaciais e também trabalham com a linguagem da representação espacial a partir da leitura dos signos da cartografia. São eles mediadores do olhar que percebe e ganha grande capacidade de interpretar, a partir das situações didáticas que planejam.

Como sabemos, as propostas de ensino partem sempre de conceitos e de escolhas pedagógicas. Partem de diferentes perspectivas teóricas produzidas na construção da ciência geográfica, em sua constante análise crítica do mundo. Por isso, é de grande importância o repertório geográfico do professor. O entendimento das diversas abordagens pode ampliar a capacidade de olhar e ler o mundo de forma crítica e comprometida. Mas é preciso lembrar que a geografia é uma ciência dinâmica em constante produção e que os estudos econômicos, culturais, sistêmicos, privilegiam tratamentos didáticos diferenciados.

Referindo-se às abordagens centradas no sujeito e fundamentadas na percepção dos indivíduos, como as geografias da percepção e do comportamento, Milton Santos (1997)¹¹ assinala que, apesar do seu papel importante na ruptura com o economicismo e na restituição de valores individuais, é importante perceber as diferentes dimensões de interpretação geográfica, não descartando a pluralidade de caminhos. Lembra que se baseiam na “justificação de que as percepções são também dados objetivos”, por isso é importante destacar dois aspectos: a percepção individual não é o conhecimento, um ‘conhecer de imediato’, pois é, de fato, imediatizado por um longo processo histórico. Além disso, a “simples apreensão da coisa por seu aspecto ou estrutura externa nos dá o objeto em si mesmo, o que ele *apresenta*, mas não o que ele *representa*”. Por isso, sugere-se que é importante exercitar a percepção das crianças, mas não confundir a sensação ou a percepção com a própria realidade do objeto experimentado ou percebido.

Na escola, nos parece claro que não há necessidade de colocar balizas rígidas entre as áreas do saber tampouco as diferentes abordagens geográficas contemporâneas como isoladas. Além disso, não é possível aceitar como tarefa específica de uma só disciplina o estudo da superfície da Terra e das complexas questões socioespaciais, como por exemplo, da Amazônia. Pode-se dizer que, devido à diversidade das abordagens, o ensino atual de Geografia deve ser composto “de geografias que se relacionam, mas não compõem uma unidade”¹². A busca de abordagens ‘plurais’ deve atentar, assim, para convergências e incongruências entre os diferentes pressupostos teóricos da área.

Diante desta complexa discussão, a questão é: como organizar o trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental? O que propor às crianças? Quando? De que maneira? Estas são as perguntas frequentes dos professores no planejamento de objetivos, conteúdos e situações didáticas a serem utilizadas. É aqui que o significado social e pedagógico do ensino de Geografia tem seu foco.

¹¹ SANTOS, M. *Por uma geografia nova*. São Paulo: Hucitec: Edusp, 1978, p. 67-72.

¹² SILVA, A. C. Contribuição à crítica da crise da geografia. In SANTOS, M. (Org.). *Por uma geografia nova*. 1985, p. 14.

A escolha dos objetivos, conteúdos e situações de ensino constituem-se na estratégia central do trabalho do professor. O enfoque a ser dado, a maneira de ensinar tais conteúdos, os instrumentos para aprendê-los mudam conforme concebemos estes significados. A sociedade muda, os conhecimentos científicos se transformam, as necessidades da vida em sociedade são outras, a depender da época, e nós também mudamos com a experiência docente. Então, o significado social e pedagógico da Geografia é um dos primeiros questionamentos a fazer.

É muito difícil saber quais serão as necessidades de conhecimentos, capacidades e informação que as pessoas terão nos próximos 10, 20 ou 30 anos. É difícil prever até mesmo as futuras demandas sociais, ambientais etc. Diante disto, tem se colocado a necessidade de que as crianças aprendam, além dos conteúdos conceituais, também conteúdos relacionados a atitudes, valores, habilidades ou procedimentos, que são fundamentais para o convívio social. Não se trata, evidentemente, de suprimir os conceitos e os fatos. Trata-se de buscar estabelecer uma relação complementar e de mútua dependência entre os diferentes tipos de conteúdos, para possibilitar que as crianças compreendam o mundo em suas dimensões sociais, culturais, ambientais, econômicas, entre outras.

Hoje a vida em sociedade demanda que as crianças e jovens aprendam cada vez mais a se comportar diante de uma situação-problema, a trabalhar em grupo, a transitar por diferentes linguagens do mundo atual, a respeitar e valorizar o trabalho dos companheiros, a fazer uma pesquisa, a organizar um projeto coletivo, a expor e discutir suas ideias etc.

Considerar os procedimentos e as atitudes como conteúdos a serem ensinados e aprendidos supõe também que o ensino não deva ser um compilado de fatos e conceitos. Os conteúdos de área devem ser valorizados nesta concepção ampla. Mas ainda é comum a dificuldade em identificar quais conteúdos geográficos são adequados a cada faixa etária e em sequenciar ações de forma que resultem em capacidades importantes para as crianças e permitam o desenvolvimento de raciocínios espaciais cada vez mais complexos.

Daí a importância de garantir uma certa flexibilidade e a não hierarquização tradicional na seleção de conteúdos, para que se possa trabalhar a partir das capacidades a serem desenvolvidas, ou seja, daquelas que têm maior relevância para vida das crianças e potencializem tanto a sua formação intelectual como o desenvolvimento de atitudes e valores construtivos.

A Geografia é uma área curricular que favorece a constituição do papel de estudante, por conta da variedade de assuntos que comporta, pela análise que exige que se faça da realidade, pela possibilidade que abre para o universo cultural, pelo modo como discute as questões socioambientais. É uma área que favorece a formação de um indivíduo consciente de sua identidade cultural, assim como de sua condição de cidadão do mundo contemporâneo.

Contribuições à formação das crianças

Nos primeiros anos de escolaridade, a aproximação com as paisagens e os lugares contribui para as primeiras leituras espaciais das crianças, pois a vida humana está impressa no espaço. Desse modo, alargar as possibilidades de compreensão do mundo é bem mais do que ensinar os primeiros passos da cartografia. A área de Geografia tem como objeto básico o estudo das paisagens humanizadas ao longo da história, cujas características são produto da atividade transformadora das sociedades. Portanto, o modo de vida é uma dimensão essencial na produção do espaço geográfico. São os modos de viver, trabalhar e produzir que interagem e transformam a natureza.

Desse ponto de vista, destaca-se o estudo das relações entre o processo histórico da formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza, que podem ser identificados em aspectos observáveis no cotidiano. A perspectiva é de que as crianças desenvolvam noções

sobre a espacialidade, ou seja, que aprendam a pensar sobre o espaço a partir das semelhanças e diferenças, da relação *'parte e todo'* e das contradições que marcam o uso social que é feito dos processos da natureza. Assim se criam as condições para que desenvolvam, desde pequenas e progressivamente, um pensamento crítico e analítico, um raciocínio apoiado em diferentes referenciais ligados ao campo da geografia e de outras áreas do conhecimento.

As crianças, quando vêm para a escola, trazem consigo representações do mundo, que farão parte do seu olhar sobre o que aprenderão. O mundo vivido é maior, mais diverso e complexo do que aquele que se pode *'recortar'* para análise no ambiente escolar. Ao caminhar, correr, brincar, contestar, a criança está vivendo o espaço, ampliando seu mundo e reconhecendo sua complexidade. As atividades que vier a realizar na escola acrescentarão novas possibilidades de ler, ver, escrever e compreender o vivido.

Apoiar o trabalho pedagógico nas amplas possibilidades de informação que se pode acessar no mundo atual, utilizar as tecnologias de leitura espacial, para visualizar, questionar e interpretar as imagens do mundo próximo e distante, tudo isso é fundamental em Geografia - e também nas demais áreas.

Em síntese, nos anos iniciais de escolaridade, são alguns dos principais propósitos do ensino de geografia:

- formar pessoas habilitadas a interpretar as características sociais, culturais e naturais do lugar onde vivem, bem como de outros lugares, sendo capazes de comparar, explicar, compreender e espacializar as múltiplas relações que diferentes sociedades, em diferentes épocas, estabeleceram;
- contribuir para a construção de referências sobre limites e responsabilidades da ação individual e coletiva em relação ao seu lugar e aos contextos mais amplos;
- desenvolver noções espaciais a partir do trabalho com cartografia;
- possibilitar a constituição de hábitos e valores importantes para a vida em sociedade e a compreensão do papel de cada um na construção de uma identidade com o lugar onde vive e, em sentido mais amplo, com a sociedade brasileira.

Geografia e as outras áreas

Os temas de investigação da geografia permitem conexões com outras áreas curriculares e apresentam claras sobreposições. Estudar os lugares, territórios, paisagens e regiões, pressupõe lançar mão de uma ampla base de conhecimentos que não se restringem àqueles produzidos apenas pela geografia. Muitas são as interfaces com outras áreas curriculares. Talvez a maior diferença entre as áreas sejam os métodos de análise e suas formas de *'recortar'* a realidade estudada. Assim, a pesquisa sobre a natureza, em geografia, envolve uma análise dos processos, que também é feita nas ciências naturais, por exemplo. No entanto, a geografia utiliza métodos peculiares de estudo quando considera as dimensões escalares, a integração dos fenômenos e a sua representação cartográfica. Cabe, portanto, destacar que, para examinar a espacialidade, a geografia desenvolveu a cartografia, que requer métodos e conteúdos a serem aprendidos na escola. Um exemplo de conexão e, ao mesmo tempo, de singularidade pode ser observado na seguinte situação: é possível estudar aspectos do tempo meteorológico em ciências naturais e geografia, mas na geografia, esta noção se associa ao entendimento das escalas de clima que podem ser locais, regionais, globais. As crianças aprendem a ler e produzir mapas, tabelas e gráficos sobre fenômenos climáticos observando os comportamentos da atmosfera. Com a história, as conexões são ainda mais evidentes, pois as temporalidades também são objetos de estudos em geografia, visto que busca interpretar o tempo histórico empírico nas paisagens.

Objetivos do ensino

Tomando-se como referência os propósitos da escola apresentados anteriormente e o conjunto de orientações pedagógicas contidas neste documento, a expectativa é de que os alunos sejam capazes de

Até o final do 3º ano:

- Reconhecer grupos sociais e seus vínculos (afetivos, familiares, e sociais) com o lugar e a paisagem em sua comunidade.
- Identificar ritmos do cotidiano, tais como deslocamentos para o trabalho, lazer e a organização dos meios de transporte.
- Perceber a natureza a partir das ações do cotidiano, demonstrando atitudes de conservação, como a atuação na rede da reciclagem de materiais, cuidados com o desperdício de água e energia, consumo em geral e outras ações de conservação ambiental.
- Reconhecer características e usos dos espaços públicos urbanos e rurais - festas, manifestações populares, parques, áreas protegidas, praças, dentre outros.
- Reconhecer trocas que ocorrem no espaço vivido, seja no comércio, no abastecimento de água, relacionando alguns aspectos com serviços públicos.
- Organizar informações utilizando diferentes formas de registro: escrito, imagem e desenhos; identificando componentes da natureza e da sociedade na paisagem; percebendo que a natureza participa de todas as nossas atividades produtivas e que um dos problemas das sociedades atuais é consumir recursos em desequilíbrio.
- Reconhecer as mudanças que ocorrem no tempo meteorológico durante o dia e à noite, descrevendo em textos informativos as mudanças que ocorreram nas nuvens (se choveu, se nublado etc.), as alterações na temperatura, umidade, ventos.
- Ler, com ajuda do professor, fontes textuais e/ou com imagens que tratam da previsão do tempo meteorológico (dados de termômetros, pluviômetros, ventos e tabelas pictóricas publicadas em jornal ou divulgadas pela TV e Internet).
- Utilizar o conhecimento sobre o tempo para elaborar um registro de observações realizadas sobre o céu e a temperatura diária em sua localidade e participar de discussões sobre a importância do tempo meteorológico no cotidiano, utilizando-se de repertório oral adequado.
- Ler e produzir mapas simples, com ajuda do professor, sabendo fazer uso de legendas e mapas como fonte de informações sobre assuntos geográficos, tais como o clima, as comunidades e os ambientes no Estado do Acre, na Amazônia, assim como no Brasil, observando e comparando mapas com fotografias dos lugares.
- Comunicar as conclusões dos estudos realizados por meio da produção de textos escritos, ilustrações e exposições orais, com apoio do professor.

Referências Curriculares para o 3º ano do Ensino Fundamental - Geografia

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
Reconhecer grupos sociais e seus vínculos (afetivos, familiares, e sociais) com o lugar e a paisagem em sua comunidade.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Apresentação de imagens que mostrem a pluralidade de lugares de vivência de outras crianças brasileiras e do mundo, para indagações sobre seu modo de vida. ◦ Relatos de experiência em seus grupos de referência (na família, na escola, na comunidade). ◦ Interação das crianças com a paisagem cultural do espaço vivido e outros distantes, indagando sobre os diferentes modos de viver, sentir, trabalhar e se divertir. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de observação de crianças de diferentes lugares realizando atividades (brincando, dormindo, estudando, cuidando de animais domésticos, ajudando os pais), em que os alunos são incentivados a perguntar o que desejam saber sobre seu modo de viver. ◦ Situações de entrevistas entre familiares para se conhecer quanto às origens e as razões de viver no lugar onde estão. ◦ Situações coletivas de conversa sobre o modo de vida das pessoas, o que gostam e não gostam de fazer. ◦ Situações de leitura, com apoio do professor, de histórias de vida de outras crianças em outras épocas e atuais. ◦ Situações de apreciação de fotografias da família, da comunidade ou outras que as crianças puderem obter, para falar do vivido. 	Observação, registro e análise: <ul style="list-style-type: none"> ◦ dos conhecimentos prévios da criança sobre as convivências coletivas (sociais e culturais) no cotidiano familiar e no círculo de convivência a partir de vivências e relatos. ◦ da participação e envolvimento da criança nas atividades. ◦ dos procedimentos de leitura de imagens a partir dos depoimentos orais.
Identificar ritmos do cotidiano, tais como deslocamentos para o trabalho, lazer e a organização dos meios de transporte.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Participação em conversas sobre os hábitos cotidianos dos alunos da classe, identificando aqueles que são individuais e aqueles que são compartilhados, na vivência cotidiana e em determinadas ocasiões. ◦ Reconhecimento da finalidade dos roteiros para o deslocamento das pessoas. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de leitura de textos de viagem, passeio, percurso na cidade, trajetos em geral, para analisar formas de percurso das pessoas e sua finalidade. ◦ Situações em que seja necessária a localização de informações explícitas: ponto de partida, ponto de chegada, trajeto. ◦ Situações em que as crianças utilizem informações em gráficos, tabelas, mapas, para orientar seu deslocamento. ◦ Situações de leitura de roteiros, transpondo informações do texto escrito para um mapa de localização. ◦ Situações de pesquisa sobre meios de transporte e qualidade de vida e do ambiente. ◦ Situações de pesquisa sobre o automóvel, barcos, ônibus e caminhão em nosso cotidiano para reflexão 	Observação, registro e análise: <ul style="list-style-type: none"> ◦ dos conhecimentos prévios da criança sobre os deslocamentos em seu cotidiano e os meios de transporte. ◦ dos roteiros que ela produz, considerando: planejamento do texto, localização de onde começa e onde se pretende chegar e uso de linguagem escrita e visual (símbolos). ◦ de como a criança procede nas situações propostas na coluna anterior.

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
		sobre os usos dos transportes. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de pesquisa sobre meios de transporte individual e coletivo alternativo. <p>Observação: É fundamental trabalhar didaticamente os procedimentos de planejamento das pesquisas: uso de palavras-chave, marcação dos destaques nas fontes textuais de informação, organização dos dados obtidos em novos textos, uso de tabelas e gráficos simples etc.</p>	
Perceber a natureza a partir das ações do cotidiano, demonstrando atitudes de conservação, como a atuação na rede da reciclagem de materiais, cuidados com o desperdício de água e energia, consumo em geral e outras ações de conservação ambiental.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Análise de imagens da natureza em diferentes momentos da expressão dos seus fenômenos. ◦ Análise, interpretação de textos sobre consumo consciente e desperdício de água. ◦ Comparação de diferentes opiniões e informações veiculadas na mídia impressa e televisiva sobre a questão dos resíduos sólidos. ◦ Análise de informações sobre ciclo de vida de algumas embalagens e produtos do consumo cotidiano. ◦ Utilização da escrita para construir legendas para imagens sobre as questões ambientais locais (da escola, do bairro, da comunidade). ◦ Produção de cartazes para campanhas na escola sobre os cuidados com a água, os resíduos e a energia. ◦ Preparação de intervenções orais e escritas (para apresentar para o coletivo da escola) sobre a conservação ambiental local. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Realização de rodas de conversa para analisar imagens de paisagens próximas e distantes onde os fenômenos da natureza se expressem de forma contrastante. ◦ Situações de troca de informações sobre uso e consumo de água em seu cotidiano e também nas atividades industriais, comerciais e na agricultura. ◦ Realização de debates em que as crianças possam se posicionar em relação às informações veiculadas na mídia impressa sobre a questão dos resíduos sólidos. ◦ Realização de pesquisa para busca de informações sobre o ciclo de vida de algumas embalagens mais utilizadas em seu cotidiano doméstico. ◦ Situações de produção escrita para planejar os textos das legendas: observar as imagens, identificar o que se poderia traduzir em palavras levando em conta a percepção de quem lê e redigir uma legenda explicativa. ◦ Realização de debate sobre as questões ambientais em sua cidade a partir de informações pesquisadas em diferentes fontes. 	Observação, registro e análise: <ul style="list-style-type: none"> ◦ dos conhecimentos prévios da criança sobre os fenômenos da natureza que conhecem e problemas ambientais em sua cidade. ◦ da capacidade de uso do repertório oral pertinente às questões ambientais locais, por exemplo, nas situações de comparação e interpretação de textos. ◦ das produções escritas da criança quanto ao repertório sobre os cuidados com o ambiente. ◦ das atitudes frente ao desperdício da água, da energia, dos materiais em geral na escola. ◦ da participação nas atividades coletivas.
Reconhecer as características e os usos dos espaços	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação dos espaços públicos no bairro e as tipologias de usos. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de conversa sobre os serviços de luz, água, esgoto, limpeza urbana, telefonia ou outros similares em seu cotidiano. 	Observação, registro e análise: <ul style="list-style-type: none"> ◦ dos conhecimentos prévios da criança

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
públicos urbanos e rurais - festas, manifestações populares, parques, áreas protegidas, praças, dentre outros.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Utilização de recursos de pesquisa com trabalho de campo sobre as necessidades de áreas verdes no bairro. ◦ Análise de transformações recentes em seu bairro. ◦ Identificação das diferentes formas de produção do espaço: o urbano e o rural. ◦ Construção de registros escritos a partir de entrevistas com moradores de áreas rurais e/ou urbanas. ◦ Disponibilidade para participar de atividades cooperativas em trabalho de campo. ◦ Informações sobre o modo de vida das pessoas no espaço urbano e rural. ◦ Conversa sobre assuntos relacionados a vivências cotidianas. ◦ Pesquisa e análise de dados sobre a mobilidade das pessoas e mercadorias no espaço urbano e rural. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de pesquisa orientada por roteiros e hipóteses sobre os prestadores de serviços, tais como água, luz, telefonia, limpeza pública, entre outros. ◦ Situação de entrevistas com moradores da comunidade sobre a qualidade destes serviços e uma comparação do passado com o presente. ◦ Situações de pesquisa sobre a história de alguns serviços públicos como a água, a limpeza pública. ◦ Situações de leitura de imagens de diferentes momentos da história do bairro e/ou sua cidade para identificar transformações. ◦ Realização de trabalho de campo na cidade para observar, indagar e confrontar hipóteses levantadas coletivamente sobre a organização econômica e cultural da cidade. ◦ Realização de entrevistas a convidados que visitem a escola para falar sobre sua atividade profissional (como chegou a ser...). ◦ Situações de construção de gráficos e tabelas sobre dados sociais, culturais e econômicos do município. ◦ Exercícios do uso de fontes textuais como livros, revistas, enciclopédias sobre os assuntos estudados. ◦ Exercício de uso orientado da internet para obter e tratar a informação sobre os assuntos que estão sendo estudados. 	<p>sobre os serviços públicos de que dispõem e pelos quais pagam em sua comunidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ da apropriação de repertório oral adequado para expor assuntos relativos ao que está sendo estudado; ◦ da capacidade de uso de recursos de pesquisa: utilização de fontes indicadas e outras descobertas autonomamente, organização dos materiais pesquisados, relatórios de pesquisa etc. ◦ sobre a participação colaborativa com os colegas e o professor em momentos de estudo na sala de aula, na biblioteca e em trabalho de campo. ◦ sobre a realização das tarefas de casa sobre os assuntos estudados e pesquisados em horário doméstico de estudo.
Reconhecer as trocas que ocorrem no espaço vivido, seja no comércio, no abastecimento de água, relacionando alguns aspectos com serviços públicos.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação das fontes de recursos naturais que abastecem nossa vida cotidiana (água, alimentos, vestuário, produtos de higiene, entre outros). ◦ Identificação dos tipos de comércio realizado em sua cidade e suas finalidades. ◦ Conhecimento do circuito de alguma mercadoria ou recurso do seu cotidiano 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de conversa sobre de onde vêm os recursos que utilizamos na escola, em casa e em outros locais do cotidiano. ◦ Situação de entrevistas com moradores da comunidade sobre onde obtêm alimentos, vestuário, calçados e outros produtos do seu cotidiano. ◦ Situações de pesquisa sobre a história de mercadorias e seu uso; o que se usava antigamente que não se usa mais e o que se usa hoje que não se usava 	<p>Observação, registro e análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ dos conhecimentos prévios da criança sobre comércio local e sua participação na rede de mercadorias. ◦ sobre participação em pesquisas na comunidade; ◦ de como a criança indaga sobre seus levantamentos de campo no estudo

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
	(papel, madeira, tecidos, entre outros). <ul style="list-style-type: none"> ◦ Análise das matérias primas presentes nos produtos que utilizamos na escola. ◦ Organização de pesquisas sobre informações na internet ou outra fonte de informações. 	antigamente - organizar as hipóteses e encaminhar para pesquisa. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Trabalho de campo na cidade para observar, indagar e confrontar hipóteses levantadas coletivamente sobre o comércio de alimentos ou vestuário. ◦ Situações de construção de gráficos e tabelas sobre dados do comércio local. ◦ Situação de análise de diferentes modos de vida e suas relações com o ambiente (por exemplo, pescador artesanal, trabalhador urbano). ◦ Situações para analisar o ciclo de vida de matéria prima utilizada no cotidiano, para perceber a relação entre fontes de matérias primas (recursos naturais), trabalho e transformação, comércio, uso e descarte de resíduos. ◦ Exercício do uso orientado da internet para obter e tratar a informação sobre os assuntos que estão sendo estudados. 	do comércio de alimentos e vestuário; <ul style="list-style-type: none"> ◦ de como a criança representa em gráficos os dados estudados; ◦ sobre a capacidade de preencher tabelas, obter informações na internet, produzir textos simples sobre os estudos realizados.
Organizar informações utilizando diferentes formas de registro: escrito, imagem e desenhos; identificando componentes da natureza e da sociedade na paisagem e percebendo que a natureza participa de todas as nossas atividades produtivas e que um dos problemas das sociedades atuais é consumir recursos em	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Utilização de informações numéricas sobre usos dos recursos florestais em nosso cotidiano. ◦ Análise da cobertura vegetal nativa do Brasil e a vegetação atual, lendo e comparando mapas a partir de suas legendas. ◦ Leitura, com apoio do professor, de gráficos e tabelas sobre desmatamento. ◦ Leitura, com apoio do professor, de bloco diagrama para estudar bacias hidrográficas. ◦ Leitura com apoio do professor de bloco diagrama para estudar as formas de relevo e cobertura vegetal. ◦ Participação em rodas de conversa onde é 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situação de leitura compartilhada de textos acessíveis às crianças sobre o desmatamento das Florestas Tropicais ◦ Situação de leitura e interpretação de gráficos simples (barras) sobre a progressão de desmatamento na Amazônia ou série de mapas produzidos pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (ver site na bibliografia). ◦ Comparações coletivas sobre as consequências do desmatamento a partir do estudo de diferentes imagens em relação à água, ao conforto térmico, à avifauna, entre outros. ◦ Situações em que as crianças busquem informações sobre a cobertura vegetal na sua cidade, no estado do Acre e no Brasil em várias fontes bibliográficas. ◦ Exploração de mapas temáticos sobre este assunto no Atlas, na internet, entre outros. 	Observação, registro e análise: <ul style="list-style-type: none"> ◦ de como a criança procede nas atividades sugeridas na coluna anterior. Outras propostas: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Apresentação de uma situação problema que amplie o tema do desmatamento trabalhado na classe, como por exemplo: se a turma estudou a progressão de desmatamento e sabemos que alguns animais correm risco de desaparecer por causa disso, uma possibilidade é propor que a criança crie uma medida para combater o risco de extinção local desta espécie. ◦ Apresentação de imagens de áreas

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
desequilíbrio.	preciso relatar sobre a percepção individual e coletiva do relevo local e da vegetação nativa e atual. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Apresentação de pequenas exposições sobre temas estudados em Geografia, com ajuda do professor. ◦ Interesse e empenho em organizar informações pesquisadas no estudo dos problemas das sociedades consumidoras de recursos. ◦ Valorização das alternativas acessíveis às crianças para colaborar com a melhoria do ambiente escolar. 		desmatadas e com cobertura florestal no Estado do Acre, para a criança analisar quais usos da terra destroem as Florestas Tropicais e quais conservam.
Reconhecer as mudanças que ocorrem no tempo meteorológico durante o dia e à noite, descrevendo em textos informativos as mudanças que ocorreram nas nuvens (se choveu, se nublado etc.), as alterações na temperatura, umidade, ventos.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Participação nas rodas de conversa sobre as noções de tempo e clima, explicando suas interpretações sobre estas duas noções. ◦ Observação do tempo, registro e análise de dados. ◦ Análise de imagem de satélite meteorológico e a leitura meteorológica do tempo. ◦ Percepção dos ritmos do tempo no cotidiano e formulação de hipóteses sobre as consequências para o ambiente urbano e/ou rural. ◦ Leitura e produção de textos informativos sobre o tempo. ◦ Observação e análise da previsão do tempo na televisão e apresentação de uma exposição organizada de dados sobre a previsão meteorológica do tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de observação e registro diário das condições atmosféricas perceptíveis sensorialmente (olhar o céu; analisar temperatura: frio, quente; umidade: chuva, garoa, ar seco etc.). ◦ Situação de leitura e troca de ideias sobre as manchetes de jornal que tratam do tempo meteorológico e do clima, destacando a ideia principal da notícia. ◦ Realização de leitura de informações explícitas sobre o tempo meteorológico a partir da previsão do tempo trazida pelo jornal, observando e lendo gráficos e mapas do tempo. ◦ Realização de comparações entre a notícia diária sobre o tempo meteorológico no noticiário de TV. ◦ Orientação para que as crianças assistam a noticiários televisivos para se atualizarem em relação às notícias sobre o tempo e o clima. ◦ Produzir manchetes sobre o tempo meteorológico em sua cidade ou região, levando em conta o gênero jornal, os propósitos, o destinatário e o contexto de circulação previsto. 	Observação, registro e análise: <ul style="list-style-type: none"> ◦ da participação da criança na formulação de novas hipóteses e sugestões sobre o tempo meteorológico e a observação empírica do tempo; ◦ de como a criança registra seus dados e sua produção escrita de estudos do tempo; ◦ do caderno de registro individual, verificando e incentivando a crescente aquisição de detalhes nos registros e organização de etapas do registro de dados sobre o tempo. Outras propostas: Apresentação de situação-problema que envolva a análise do tempo meteorológico em que a criança possa elaborar interpretações sobre a dinâmica do tempo meteorológico.
Ler, com ajuda do professor, fontes	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura das escalas de medição de termômetros simples, aprendendo a 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Atividades práticas-exploratórias com instrumentos utilizados para medir temperatura, pluviosidade, 	Observação, registro e análise:

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
<p>textuais e/ou com imagem, que tratam da previsão do tempo meteorológico (dados de termômetros, pluviômetros, ventos e tabelas pictóricas publicadas em jornal ou divulgadas pela TV e Internet).</p>	<p>unidade de medida da temperatura.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura da quantidade de chuva em pluviômetro artesanal. ◦ Utilização das escalas de observação sensível (Escala Beaufort) para observar os ventos. ◦ Observação de nuvens e desenho dos estados do céu em seu bairro, de dia e à noite. ◦ Formulação de hipóteses sobre a previsão do tempo, comparando observações empíricas do céu. ◦ Produção de escritas numéricas sobre as observações do tempo. 	<p>ventos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de comparação de medidas para obter dados de temperatura de diferentes ambientes na escola e em casa. <p><u>Observação:</u></p> <p>As crianças podem tomar notas, desenhar figuras sobre as medições e observações empíricas do tempo e levantar questões: sempre esfria à noite? Por que o céu muda de cor? A pergunta, em levantamentos empíricos, é preciosa e muito mais importante do que as medições precisas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ de como a criança procede nas atividades sugeridas na coluna anterior. <p>Outras propostas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação de parâmetros do tempo meteorológico, a partir da observação de dados de jornal e TV; ◦ Descrição, através de desenho, das atividades de observação e coleta de dados realizadas.
<p>Utilizar o conhecimento sobre o tempo para elaborar um registro de observações realizadas sobre o céu e a temperatura diária em sua localidade e participar de discussões sobre a importância do tempo meteorológico no cotidiano, utilizando-se de repertório oral adequado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Participação em conversas sobre o tempo e suas variações. ◦ Produção de registros escritos sobre a observação empírica do céu de seu bairro. ◦ Produção do desenho de observação do céu diurno e noturno. ◦ Participação em conversas sobre os ritmos do tempo em nosso cotidiano. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Atividades de curta duração planejadas para medições de parâmetros do tempo e clima: temperaturas, pluviosidade, nebulosidade, formas e cores de nuvens. <p><u>Observação:</u> Através de observação direta, as crianças podem descobrir que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o céu muda o tempo todo em função da movimentação do ar e da umidade; - as cores do céu nos informam muitas coisas sobre o tempo; - a temperatura se modifica ao longo do dia, mas nem sempre o meio dia é o horário mais quente. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Elaboração de cadernos de registros de observação empírica e sistematizada do tempo meteorológico. ◦ Leituras de textos científicos adequados para crianças sobre tempo e clima. ◦ Busca de informações sobre os tipos de tempo em outros lugares do mundo. 	<p>Observação, registro e análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ de como a criança procede nas atividades sugeridas na coluna anterior. <p>Propostas de descrição através de desenho das atividades de observação e coleta de dados realizados.</p>
<p>Ler e produzir mapas simples, com ajuda do professor, sabendo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Participação em conversas sobre assuntos relacionados aos componentes da natureza na paisagem local de sua cidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de desenho de paisagens utilizando croqui e observação de campo. ◦ Situação coletiva de leitura de imagens de revistas e 	<p>Observação, registro e análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ dos registros e instrumentos de representação elaborados pela

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
fazer uso de legendas e mapas como fonte de informações sobre assuntos geográficos, tais como o clima, as comunidades e os ambientes em sua cidade e no Brasil, observando e comparando mapas com fotografias dos lugares.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura de mapas temáticos a partir das legendas. ◦ Comparação de mapas temáticos de componentes da natureza com imagens fotográficas para obter informações sobre as fisionomias da cobertura vegetal, formas de relevo, organização da drenagem etc. ◦ Manuseio de materiais com diferentes formas de representação do espaço. ◦ Exploração de diferentes mapas do Atlas escolar para identificar elementos da legenda dos mapas. ◦ Organização de legendas de símbolos para imagens dos lugares estudados. ◦ Compartimentação da imagem de uma paisagem em suas unidades de paisagem (manchas e corredores). ◦ Comparação de uma mesma paisagem em dois momentos do ano, identificando seus estados e levantando hipóteses sobre sua transformação. ◦ Participação na organização coletiva de exposição fotográfica dos lugares e suas paisagens naturais a partir do mapa de vegetação. ◦ Apresentação de pequenas exposições sobre temas estudados em geografia, com ajuda do professor. ◦ Interesse e empenho em organizar informações no tempo. 	<p>outros portadores.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de utilização do Atlas para obter informações sobre sua cidade e Estado do Acre, a partir de algum tema específico, tal como o estudo do tempo e clima, cobertura vegetal, relevo etc. ◦ Situação de leitura de legendas para obter informação sobre um assunto que está sendo estudado. ◦ Situações de análise de fotografias aéreas ou oblíquas para construção de legendas. ◦ Leituras de imagens de diferentes épocas para comparar e identificar transformações. ◦ Atividades com máquina fotográfica para aprender como enquadrar e recortar do real uma informação desejada. ◦ Analisar fotografias e procurar descobrir quais seriam as intenções dos fotógrafos. 	<p>criança;</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ de como a criança lê e produz legendas a partir de imagens e do Atlas; ◦ da capacidade de uso do repertório adquirido no estudo e nas exposições orais; ◦ do interesse em comunicar os saberes adquiridos em eventos extra-classe.
Comunicar as conclusões dos estudos realizados	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Apresentação de exposições. ◦ Participação na organização de painéis. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de seleção de informação e escolha de linguagens para expor produções sobre a paisagem e seus componentes. 	<p>Observação, registro e análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ da capacidade de uso do repertório adquirido no estudo nas exposições

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
por meio da produção de textos escritos, ilustrações e exposições orais, com apoio do professor.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Participação na organização de murais, folhetos, roteiros. ◦ Participação em exposições orais. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de apreciação de painéis em exposições extra-classe ou pela televisão (eventos, feiras culturais, museus, entre outros). ◦ Situações de organização de seminários orais para comunicar conclusões de estudo. 	orais; <ul style="list-style-type: none"> ◦ do interesse em comunicar os saberes adquiridos em eventos extra-classe; ◦ se a criança reconhece as linguagens estudadas fora da sala de aula em exposições, museus, eventos, feiras etc.

CIÊNCIAS NATURAIS

Breves considerações sobre o ensino de Ciências Naturais

Como seres vivos que somos, fazemos parte do mundo natural: precisamos de alimento, abrigo, ar e água, lugar para deixar nossos dejetos. Utilizamos a natureza e dela somos parte, de modo similar a outras espécies. Mas nós humanos temos vida cultural e histórica bem diferente de outras espécies e modificamos o planeta com muito mais recursos do que qualquer outro ser vivo. Especialmente desde há duzentos anos, conseguimos aumentar em muito nossa expectativa de vida, aumentar nossa população. Os custos dessa aparente melhoria para os seres humanos, em conjunto, são diversas modificações do planeta, como a progressiva perda de biodiversidade e as mudanças climáticas, em decorrência do aquecimento global.

Os recursos das modificações, que nos trazem conforto e maior sobrevivência, mas tornam inseguro o futuro, são atribuídos à ciência e à tecnologia. Contudo, é preciso admitir que essas formas de conhecimento são produzidas e consumidas pelo ser humano em sociedade, que é onde se decide favoravelmente ou não sobre o emprego das diversificadas formas para se usar os recursos naturais, esta ou aquela tecnologia. Assim, raramente as ciências estão por fora dos acontecimentos e polêmicas do cotidiano contemporâneo e, muitas vezes, as pessoas comuns podem fornecer alguma explicação para o ocorrido. Para as questões ambientais, por exemplo, em função de insistente repetição de certos bordões pela mídia, qualquer cidadão é capaz de dizer que o ser humano prejudica a natureza. Todavia, com frequência deixa-se de buscar o conhecimento científico para maior esclarecimento, sob o pretexto de que é difícil, é coisa de especialista e assim por diante. De fato, a diversidade do conhecimento científico e a rapidez com que ele é renovado são desafios para quem ingressa - ou reingressa, como veremos adiante - no grupo dos curiosos sobre a natureza, as máquinas, as transformações e seus sistemas.

Além disso, o conhecimento sobre a natureza não é exclusividade das ciências. As culturas tradicionais, como as indígenas, possuem sistemas de conhecimentos sobre os fenômenos naturais, disseminados nas populações rurais e urbanas do Estado e do país. Apela-se ao conhecimento tradicional, por exemplo, para a preparação de remédios caseiros, para plantar ou para pescar. Do ponto de vista da ciência, os conhecimentos tradicionais ocupam diferentes posições: podem ser fontes de informação - como no caso da pesquisa de fármacos; podem coincidir com a observação científica; mas também podem se revelar muito diferentes. Nesse último caso, o conhecimento tradicional acaba se tornando um obstáculo a superar para que a aprendizagem científica ocorra. O fato é que os conhecimentos adquiridos na vida cotidiana compõem o quadro de informações que guiam as atitudes dos cidadãos, mas nem sempre eles são favoráveis à preservação da saúde e do meio ambiente.

É pensando nessas demandas que trazemos nosso convite aos professores polivalentes para valorizarem a área de Ciências Naturais em sua sala de aula, não apenas para a educação de suas crianças, mas também para seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal. É preciso superar dificuldades para aprender e ensinar ciências, sim. Ciências correspondem a um vasto campo de conhecimentos, em seus vários ramos de saberes. O que eles têm em comum? Conjugam um olhar atento para a natureza para recriar explicações, formulando e reformulando teorias (científicas), que buscam não apenas compreender o mundo natural, mas também prever transformações e saber como modificá-las. Observar, investigar, perguntar e comparar respostas são métodos das ciências, em geral, que precisamos ensinar aos nossos alunos.

Contribuições à formação das crianças

Nos anos iniciais, as principais preocupações do professor estão voltadas para o desenvolvimento integral das crianças: sua linguagem, seu pensamento, suas atitudes. As crianças são, em geral, curiosas por novidades, gostam das coisas da natureza, gostam de passear e de criar formas diferenciadas de registros. Todos esses aspectos são aliados de boas aulas de ciências, interessantes e produtivas. O interesse deveria ser o princípio e objeto permanente de avaliação das aulas de ciências, pois o envolvimento da classe em relação aos temas e métodos propostos dá pistas importantes da adequação das atividades à classe e pode orientar o replanejamento, quando necessário.

A curiosidade natural das crianças incentiva e desafia o professor a manter sua postura investigativa. Nos anos iniciais, é importante criar oportunidades para que elas vivenciem os fenômenos naturais, pelo menos uma vez por semana, e, como parte deste trabalho, a prática dos registros, que favorece a formação de competência leitora e escritora das crianças por meio de propostas pedagógicas diversificadas. Além do mais, este tipo de vivência lança as bases para a aquisição da linguagem científica.

A orientação geral para os registros é que se tornem cada vez mais ricos em detalhes, ampliando-se para a representação de componentes de uma sequência espaço temporal de eventos, mas as crianças devem, primeiro, fazer suas próprias tentativas, do jeito que conseguirem. Nos anos iniciais, usando lápis de cor ou canetinha, ou outros materiais, elas podem desenhar e fazer representações em diferentes linguagens: esquemas, desenhos, colagens. As coleções de objetos e figuras - representações do real que podem ser usadas em diferentes investigações - tornam-se bem mais interessantes, por exemplo, quando acompanhadas de 'fichas de identidade' das amostras, compondo um caderno ou um cartaz explicativo ou outro tipo de registro.

Diferentes objetos de trabalho em Ciências podem ser abordados por meio da observação direta ou indireta, por meio de filmes, por exemplo. Essas vivências geralmente oferecem mais repertório do que os livros, entretanto devem ser preparadas com antecedência.

Também o livro didático pode ser usado com o propósito da investigação, quando contiver boas propostas e a parte prática sugerida for efetivamente realizada. Para tanto, é necessário ter clareza em relação às perguntas sobre ciência e natureza, para poder colocá-las, oportunamente, às crianças. Nesse caso, é muito importante o registro das perguntas que as crianças fazem, de suas questões, do que as intriga, para explorá-las no momento mais adequado.

Em algumas situações, a partir do livro disponível, é possível observar e comparar as imagens que dizem respeito a um tema em estudo. Depois, uma roda de conversa permite trocar mais informações a respeito. Posteriormente, fará mais sentido a leitura compartilhada de um texto informativo, com pausas para comentários, questões preparadas para trazer à pauta as hipóteses e ideias das crianças sobre os diferentes parágrafos, o que poderá favorecer a pesquisa sobre o tema de estudo. A oportunidade é de, também o professor, produzir conhecimento à medida que lê e testa suas hipóteses, os conhecimentos prévios que possui sobre fenômenos e conceitos, confrontando-os com o que já sabe e com o que está pesquisando também. Não será o caso, evidentemente, de estudar apenas as definições, mas de privilegiar as perguntas que podem ser respondidas pelos textos estudados.

Os livros ou outros textos têm sempre seu lugar garantido, mas, nos anos iniciais de escolaridade, o mais importante é trabalhar diferentes explorações de fenômenos dentro e fora da classe. Bastante tempo deve ser dedicado à manipulação, formulação de perguntas e descrições, todavia não se deve esperar acuradas explicações científicas neste momento. É consenso que a teoria pode esperar. Ela significa menos para a criança do que para o professor,

para quem a teoria científica é um horizonte para onde orientar o trabalho. As crianças, por sua vez, têm muito tempo para chegar até lá ao longo da escolaridade básica. Mais importante é reunir um repertório de observações. Muitas vezes aprende-se muito pela observação, todavia aprende-se ainda mais através da compreensão de como ocorrem as transformações; portanto, é necessário incentivar as crianças a experimentar, formulando e reformulando ações para modificar fenômenos, verificar o que acontece, produzir novas observações. Isto pode ser feito usando-se instrumentos, como lupas, termômetros, balanças e réguas, que ampliam as possibilidades de obter informações. Além disso, descrever acuradamente é muito importante em ciência, porque permite comparações entre diferentes observadores.

Todas estas práticas, possíveis desde os anos iniciais, oferecem ao professor e suas crianças o sentido fundamental da investigação, uma das principais contribuições da área de Ciências Naturais à educação básica. Outras áreas também trarão oportunidades de desenvolver investigações, com metodologias semelhantes e objetos de pesquisa diferenciados, sempre com o mesmo propósito de melhor conhecer o mundo e de desenvolver formas para continuar aprendendo sempre.

Ciências Naturais e as outras áreas

Alguns temas de investigação podem ser abordados por diferentes áreas, proporcionando uma compreensão mais globalizada. Os conteúdos dos quatro eixos temáticos de Ciências propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ser Humano e Saúde, Terra e Universo, Vida e Ambiente, Tecnologia e Sociedade - e também nestes **Cadernos** guardam relações com a História e a Geografia, por exemplo. Assim, um mesmo tema de estudo pode ser trabalhado por diferentes áreas.

O fato é que, para a criança pequena, não interessa se o assunto abordado é propriamente dessa ou daquela área: o que conta mais é se as propostas são interessantes e mobilizadoras do seu empenho por aprender. E o professor curioso sabe que, embora seja um tanto trabalhoso produzir boas aulas de Ciências, para as quais há necessidade de materiais diversificados além dos livros e cadernos (dos quais também não se pode abrir mão), a compensação é certa em muitos aspectos. A começar pelo interesse maior das crianças, pela oportunidade de observar e experimentar diretamente as coisas, estudar fora do espaço da sala de aula e usar as próprias mãos e as próprias ideias.

Objetivos do ensino

Tomando-se como referência os propósitos da escola apresentados anteriormente e o conjunto de orientações pedagógicas contidas neste documento, a expectativa é de que os alunos sejam capazes de

Até o final do 3º ano:

- Caracterizar diferentes **seres vivos** conforme seus aspectos externos, sua alimentação e características dos ciclos de vida, considerando possíveis usos pelo ser humano.
- Investigar diferentes razões pelas quais o **ser humano modifica os ambientes**, sabendo argumentar sobre atitudes individuais e coletivas de preservação do meio ambiente.

- Investigar **formas de energia**, observando e experimentando propriedades da luz e calor do Sol, da energia do movimento e outras, bem como algumas interações entre a energia e os materiais, compreendendo o Sol como a principal fonte de luz e calor para o planeta.
- Investigar, por meio de observações e experimentos, algumas propriedades e transformações da **água**, estabelecendo relações de causa e consequência entre fenômenos naturais ou transformações obtidas em experimentação.
- Investigar temas ou problemas de interesse científico e cultural acerca do **corpo humano e da saúde**, reconhecendo diferentes fatores que compõem a saúde individual, e transformações do corpo e comportamento humano, em diferentes fases da vida.
- Comunicar, de modo oral, escrito e através de desenhos ou outras representações gráficas, suas perguntas, suposições, dados e conclusões, valorizando as diferentes observações dos colegas e utilizando as informações obtidas para justificar suas ideias e registros.

Referências Curriculares para o 3º ano do Ensino Fundamental - Ciências Naturais

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
<p>Caracterizar diferentes seres vivos conforme seus aspectos externos, sua alimentação e características dos ciclos de vida, considerando possíveis usos pelo ser humano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Investigação das relações entre seres vivos de um mesmo ambiente, animais que se alimentam de plantas e outros animais e usam as plantas como abrigo. ◦ Reconhecimento de que seres vivos são encontrados em diferentes lugares do planeta, com características diversas, porém sempre em relação com os demais de seu ambiente. ◦ Valorização da diversidade de seres vivos que utilizamos como matéria prima ou alimentos, sejam animais, vegetais ou fungos. ◦ Identificar características de etapas de vida de anfíbios, répteis, aves e mamíferos, considerando a reprodução e os cuidados com as crias. ◦ Comparação do desenvolvimento pré-natal de diferentes animais: dentro do corpo das mães (nos mamíferos e alguns répteis) e dentro de ovos (em aves, insetos etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Por meio de observações diretas em estudos de meio ou observação de livros e filmes, verificação da importância de animais para a vida das plantas (polinização, disseminação de sementes) ou das plantas para os animais (alimento, abrigo). ◦ Elaboração de desenhos acompanhados de legendas sobre relações entre seres vivos. ◦ Atividades de classificação de animais conforme sua alimentação (herbívoros, carnívoros, onívoros), utilizando palavras, figuras e recursos lúdicos, como jogo de memória ou de trilha. ◦ Preparação experimental de pães e iogurtes, relacionando-se a fermentação à ação de fungos microscópicos. ◦ Por meio de visitas, leituras e outras formas de pesquisa, levantamento de informações sobre criação de animais para consumo humano, seu ciclo de vida, os cuidados necessários a sua saúde. ◦ Por meio de visitas, leituras e outras formas de pesquisa, identificação de plantações para diferentes usos - fonte de celulose para o papel, fonte de alimento, de madeira e carvão, ou outras. 	<p>Propostas do seguinte tipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pareamento entre animais e seus possíveis alimentos. ◦ Separação de figuras de animais conforme um critério solicitado - carnívoros ou herbívoros, ovíparos ou vivíparos, polinizadores ou outros, conforme os assuntos estudados. ◦ Organização das etapas de preparação de pães fermentados, considerando-se os ingredientes, o papel do fermento biológico e o momento de assar o pão. ◦ Sequenciação de figuras sobre as etapas de ciclo vital de seres vivos estudados. ◦ Produção de álbuns sobre vida das plantas que são matérias-primas. <p><u>Observação:</u></p> <p>Em todos os casos, a perspectiva é sempre verificar o nível de conhecimento revelado pela criança sobre os diferentes tipos de conteúdos trabalhados.</p>
<p>Investigar diferentes razões pelas quais o ser humano modifica os ambientes, sabendo argumentar sobre atitudes individuais e coletivas de preservação</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Estabelecimento de relações entre mudanças nos ambientes e ações dos seres humanos, outros animais e plantas, em ambientes urbanos e rurais. ◦ Reconhecimento de que a comida em geral vem das fazendas ou outros ambientes rurais transformados, que 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Atividades de investigação para comparar ambientes urbanos e rurais por meio de observações e leituras, realizando registros por desenhos, coleção de figuras ou textos. ◦ Construção de maquetes de 'fazendinhas', acompanhadas de conversas sobre os vários lugares produtivos e suas características, os 	<p>Propostas do seguinte tipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Construção de quadros comparativos entre as características de ambientes estudados. ◦ Construção de álbuns de fotos e figuras ou maquetes de ambientes.

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
do meio ambiente.	sofrem diferentes ações para sua formação e manutenção. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Comparar o solo, a água e os seres vivos de diferentes lugares ou ambientes terrestres ou em outros planetas ◦ Investigar a composição do lixo escolar e doméstico, identificando materiais que podem ser reciclados e objetos que podem ser reutilizados. ◦ <u>Observações:</u> Em seus estudos sobre ambientes rurais produtivos, as crianças podem descobrir também problemas envolvidos na produção: <ul style="list-style-type: none"> - colheitas podem ser ameaçadas por pragas e ervas daninhas; - parte das safras pode ser perdida antes de serem consumidas; - máquinas caras ajudam em muitas coisas: plantar, colher, empacotar, transportar, manter fresco. 	animais criados ou plantas cultivadas. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Rodas de conversa sobre as finalidades com que os ambientes nativos são transformados, para a vida humana nas cidades ou para a obtenção de matérias primas e alimentos em ambientes rurais. ◦ Oficinas de confecção de objetos para reuso a partir de materiais descartados, para perceber que alguns materiais podem ser reciclados e objetos podem ser usados novamente, às vezes de formas diferentes 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Criação, em grupo, de uma história para contar a transformação de um ambiente nativo em uma fazenda ou cidade, relatando o que acontece com os seres vivos que ali habitaram no passado e quais estão ali no presente. ◦ Exposição de trabalhos feitos com material considerado como lixo, acompanhado de relatos orais sobre procedimentos e importância de recuperação de material e objetos. <p><u>Observação:</u></p> <p>Em todos os casos, a perspectiva é sempre verificar o nível de conhecimento revelado pela criança sobre os diferentes tipos de conteúdos trabalhados.</p>
Investigar formas de energia, observando e experimentando propriedades da luz e calor do Sol, da energia do movimento e outras, bem como algumas interações entre a energia e os materiais, compreendendo o Sol como a principal fonte de luz e calor para o planeta.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação do arco do sol no céu diurno, das fases da Lua e de estrelas à noite. ◦ Experimentação com relógios de sol por eles construídos, estabelecendo relações entre os tamanhos das sombras e a posição do Sol em relação ao horizonte. ◦ Comparação de conjuntos de sombras ou cores, identificando regularidades ou padrões comuns. ◦ Estabelecimento de relações entre objetos luminosos e iluminados, sombras projetadas, verificando o trajeto retilíneo da luz. ◦ Classificação de meios de transporte conforme sua fonte de energia e outras 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Atividades experimentais variadas verificando interação entre luz e materiais, observando formação de sombras, penumbras, sombras coloridas ou densas, disco de Newton, arco-íris experimentais. ◦ Atividades experimentais para verificar reflexão da luz em espelhos e metais. ◦ Atividades experimentais para verificar as interações de materiais com o calor do sol, se possível, usando termômetro. ◦ Construção de relógio de sol e verificação de seu funcionamento em diferentes dias do ano, para observar a variação da posição das sombras durante o dia e durante o ano e seu comprimento. 	<p>Observação, registro e análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ de como a criança procede e dos resultados obtidos em situações como as sugeridas na coluna anterior. <p>Propostas do seguinte tipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação de objetos luminosos e iluminados a partir de descrições contidas em textos ou imagens. ◦ Descrição através de desenho das atividades experimentais realizadas.

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
	características, valorizando formas mais econômicas e menos poluidoras para o meio ambiente.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação no cotidiano de fontes de luz usadas em casa, na cidade e no campo. ◦ Levantamento de informações sobre os vários veículos utilizados pelas crianças e outros que conhecem, para classificá-los conforme a fonte de energia, seguido de registros em cartazes. 	
Investigar, por meio de observações e experimentos, algumas propriedades e transformações da água, estabelecendo relações de causa e consequência entre fenômenos naturais ou transformações obtidas em experimentação.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Explorações sobre a presença de água em diferentes situações: no corpo humano, nos vegetais, nos animais, nos ambientes terrestres e em outros planetas. ◦ Reconhecer evidências de transformações ocorridas em experimentos, situações do cotidiano ou no ambiente, envolvendo a água diretamente ou indiretamente, por exemplo, na reciclagem de papel, na corrosão, na culinária etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Rodas de conversa sobre a presença da água em diferentes lugares e atividades humanas. ◦ Busca de informações sobre atividades humanas relacionadas à água. ◦ Experimentos variados para estudar as relações da água com o calor ou da água com os materiais. ◦ Situações de culinária envolvendo a água, explorando suas transformações. <p><u>Observações:</u></p> <p>Mesmo que não possam compreender a natureza cíclica de eventos, poderão colecionar fatos que os ajudem a começar a compreender o ciclo da água. Evaporação e condensação não vão significar nada mais do que “aparece e desaparece”, até que possam compreender que o invisível está presente. Entretanto, por meio de observação e experimentações podem verificar que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - água pode ser líquida ou sólida e voltar para o outro estado, sendo que a quantidade de água não muda. - água em um recipiente aberto desaparece, no fechado não. 	<p>Propostas do seguinte tipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Elaboração de esquemas sobre a importância da água em determinadas situações estudadas (no ambiente urbano, em ambiente rural, no cotidiano das pessoas, por exemplo). ◦ Identificação das causas de certas transformações da água, estudadas em textos ou experimentos. <p><u>Observação:</u></p> <p>Em todos os casos a perspectiva é sempre verificar o nível de conhecimento revelado pela criança sobre os diferentes tipos de conteúdos trabalhados.</p>
Investigar temas ou problemas de interesse científico e cultural acerca do corpo humano e da saúde,	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Conhecimento dos nomes das partes externas do corpo humano e suas funções. ◦ Compreensão da importância da locomoção humana para várias atividades, com várias possibilidades de movimentos, respeitando- 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Produzir desenhos sobre o corpo humano, usando setas para indicar e nomear as partes do corpo (órgãos de sentidos, regiões anatômicas). ◦ Por meio de jogos, leituras e rodas de conversa, exploração e sistematização de conhecimentos 	<p>Propostas do seguinte tipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Produção de texto a partir de imagens acompanhadas de palavras-chave para que se possa verificar o nível de conhecimento sobre as partes e o

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
reconhecendo diferentes fatores que compõem a saúde individual, e transformações do corpo e comportamento humano, em diferentes fases da vida.	se pessoas com dificuldades nessa função. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Valorização da alimentação variada como fonte de energia e saúde para o funcionamento do corpo. ◦ Identificação de etapas e características dos seres vivos em seu ciclo vital: nascimento, crescimento, reprodução e morte. ◦ Descrição de algumas transformações do corpo e dos hábitos – de higiene, de alimentação e atividades cotidianas – do ser humano nas diferentes fases da vida. 	sobre as partes do corpo que se mexem ou não se mexem externamente, podendo levantar hipóteses sobre o que se mexe internamente, relacionando-se os movimentos às funções de locomoção diferenciada nas várias etapas da vida. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Em rodas de conversas, discussão sobre a importância da higiene do corpo em geral e da boca, como forma de prevenir doenças. ◦ Pesquisa orientada sobre doenças comuns entre escolares, como a ascaridíase, a pediculose e outras, de relevância local, com vistas a montar um jogo de memória em que se pareiam a figura do causador da doença com uma carta de descrição de sintomas e modos de prevenção. ◦ Leitura de livros sobre o corpo humano, com ajuda do professor. 	funcionamento do corpo humano. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Análise e classificação de um conjunto de figuras que mostrem situações cotidianas favoráveis e as desfavoráveis à saúde. ◦ Sequenciação de figuras de seres humanos em diferentes idades, organizando uma linha de tempo da espécie e descrevendo características de diferentes momentos da vida. ◦ Posicionamento em relação a maus hábitos de higiene apresentados em histórias ou situações-problema. <p><u>Observação:</u></p> <p>Em todos os casos a perspectiva é sempre verificar o nível de conhecimento revelado pela criança sobre os diferentes tipos de conteúdos trabalhados.</p>
Comunicar de modo oral, escrito e através de desenhos ou outras representações gráficas, suas perguntas, suposições, dados e conclusões, valorizando as diferentes observações dos colegas e utilizando as informações obtidas para justificar suas ideias e registros.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Participação em conversas de ciências produzindo questões e hipóteses sobre tema científico em estudo. ◦ Produção de registros pelo desenho e pela escrita, para demonstrar sua compreensão de fenômenos naturais. ◦ Registro escrito de transformações observadas na natureza ou em experimentações em três etapas de desenhos com legendas ou palavras-chave. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Participação em produção de coleções de imagens e textos sobre os temas em estudo. ◦ Desenhos dos ambientes em estudo, indicando com setas e nomeando os componentes estudados. ◦ Produção, ao longo do ano, de um caderno de registros de experimentos, onde se destacam as hipóteses testadas, os materiais e os resultados obtidos, por meio de desenhos e frases de próprio punho. ◦ Desenhos do corpo humano, indicando com setas as partes do corpo, conforme os temas em estudo, integrando pesquisas registradas em textos coletivos. 	Propostas do seguinte tipo: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Seleção de palavras-chave ou frases significativas de um texto, demonstrando ser capaz de localizar informação relevante sobre assuntos estudados. ◦ Criação de legendas para desenhos. ◦ Sequenciação de imagens de eventos vivenciados ou estudados. ◦ Comunicação oral de vivências de experimentos ou estudos do meio. <p><u>Observação, registro e análise:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ de como a criança procede em situações de comunicação coletiva de resultados de estudo por meio de textos, cartazes ou objetos

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
			tridimensionais (maquetes); ◦ de como a criança procede em situações como as sugeridas na coluna anterior.

ARTES VISUAIS

Breves considerações sobre o ensino de Artes Visuais

Vivemos em uma ‘sociedade das imagens’. Ouvimos esta frase com frequência na imprensa, para a qual tudo parece depender de um instante fotografado ou filmado. Diariamente, esperamos pela mesma novidade que irá nos assaltar os olhos, quando ligamos a TV, acessamos a Internet ou olhamos nosso aparelho de telefone celular. Uma imagem nos faz poderosos porque tem ‘o sabor da verdade’. Se eu vejo, eu sei, eu acredito.

Por outro lado, é observável (porque ainda é uma realidade) a pequena importância que em geral é dada às atividades artísticas nas escolas. O processo de escolarização, como diz Ana Angélica Albano (1984), transforma, por exemplo, o criativo ‘desenho certeza’ da infância na ‘certeza de não saber desenhar’. Quando a proposta de trabalho é baseada na cópia e na destreza manual, manifesta-se uma grande expectativa quanto ao bom desempenho da criança, o que se soma a um currículo que, muitas vezes, privilegia mais o pensamento objetivo e menos o subjetivo, predominando as áreas mais relacionadas à escrita nos seus aspectos lógicos e formais, com pouco espaço para as que exigem a intuição ou o pensamento estético, como, por exemplo, a Música, o Teatro e as Artes Visuais.

Necessitamos tanto das imagens e estamos tão pouco preparados nas escolas para lidar com a sua criação. Quando é assim, a criatividade desejável, que é sempre um ato de liberdade, é substituída pela reprodução de modelos que não a incentivam, o que pode resultar em submissão.

Há mais de dez anos, os Parâmetros Curriculares Nacionais já apontavam o grande descompasso entre o conhecimento disponível sobre a criação artística da criança e o ensino em Artes Visuais e o que realmente se pratica nas escolas. É verdade que hoje vemos um interesse crescente, por parte dos educadores, pelos serviços educativos oferecidos por museus e centros culturais. Há também uma quantidade significativa de publicações de arte voltadas para o público infantil sendo adotada nas escolas. Mas isso ainda é muito recente e insuficiente. Se observarmos as atividades escolares predominantes, veremos que não raro refletem a cobrança social de uma escola supostamente ‘forte’, mas com uma visão empobrecida da arte.

A distância entre a teoria e a prática no ensino em Artes Visuais tem sido a preocupação de muitos estudiosos e educadores e, certamente, é algo complexo. Suas causas são profundas e estão enraizadas nas próprias características da vida como está posta hoje. Observa-se, por exemplo, uma grande dicotomia entre educação e cultura, porque a escola, muitas vezes, não é entendida como meio de se alcançar o conhecimento e a liberdade que este proporciona, mas como meio de preparar a criança e o jovem para o mercado de trabalho, tal como observa Alcione Araújo (2006):

Educar não é apenas qualificar para o emprego, nem arte é apenas adorno que aguça a sensibilidade. Há uma dimensão humana que, sem educação e cultura, nada agrega como experiência coletiva, nem alcança a plenitude como experiência individual capaz de discernir e ser livre para escolher. E, sem isso, não podemos dizer que somos realmente humanos.

Uma escola que procura andar de braços dados com a cultura, em todas as suas manifestações, certamente é feita por pessoas que buscam um sentido mais profundo para sua existência na

própria vida cotidiana, que buscam um sentido para a sua própria ação educativa. Entretanto, muitas vezes, aquela criança que aprendeu a dizer que não sabe desenhar é hoje um professor cujo desenho ficou esquecido nas séries iniciais, eficientemente inibido por uma escola que não se interessou por ouvi-lo quando era aluno.

A possibilidade de nos relacionarmos sensível e integralmente com o universo infantil vai se concretizar na medida em que o adulto reconhecer em si a capacidade de exercer o ato criativo. Ao resgatar o processo de aquisição da linguagem gráfica, retomando as descobertas e as frustrações que envolvem o ato de desenhar, revivendo as operações mentais e práticas que são exigidas pelo desenho, surgirá uma forma inédita e pessoal de se relacionar com o universo infantil: a partir da experimentação e da investigação nascem novos significados no encontro entre o adulto e a criança (DERDIK, 1989).

Se acreditarmos que as crianças podem se tornar mais sensíveis, confiando que a arte nos humaniza, temos que nos propor a ser mais receptivos às suas manifestações, seja através da sua fala ou do conteúdo que expressam através do desenho, da pintura, da modelagem...

Para progredir, a criança precisa ser respeitada e sentir-se ouvida. Para que também aprenda a ouvir, a criança precisa antes ser ouvida... mas sem ser atropelada! Presença e disponibilidade por parte do adulto constroem o laço afetivo, mas é preciso ter claro que cada brincadeira é uma busca; uma interferência direta pode impedir que a criança faça suas descobertas e domine dificuldades (MACHADO, 1994).

Quando a criança é ouvida e sente que pode manifestar seus pensamentos, compartilhando-os com um real interlocutor, reconhece melhor suas preferências e parece sentir-se mais segura para fazer as suas escolhas nas brincadeiras, nos desenhos, nos textos, na vida. A psicologia já nos ensinou, não é de hoje, que um contexto de acolhimento e reconhecimento genuíno do valor de cada um é o que favorece o aparecimento do sujeito que cada um é, mas nem sempre sabe, nem sempre realiza. Isso se aplica às crianças e aos adultos - nós, professores, inclusive.

Enfrentar o desafio que se coloca no ensino em Artes Visuais não é um caminho fácil, pois envolve uma disposição interna de nós todos para a mudança, que pressupõe acreditar de fato que há na vida uma dimensão estética que nos torna mais sensíveis e que, portanto, deve estar presente na escola. E toda educação estética tem, inescapavelmente, uma dimensão ética que se manifesta também na relação que o professor constrói com seus alunos no dia a dia.

Contribuições à formação das crianças

Uma das contribuições mais importantes dos pensadores da arte-educação no Brasil, nas últimas décadas, foi reconhecer que a produção simbólica da criança manifesta as suas interações socioculturais, vindas das suas experiências na família, na escola, na comunidade, constituindo-se também um reflexo da cultura em que ela vive e está imersa. Surgiram, nos anos 80 e 90 do último século, algumas propostas de ensino de arte que sistematizaram o uso de imagens em sala de aula e procuraram enfatizar o aspecto histórico e cultural da produção artística, em uma crítica às propostas baseadas na autoexpressão e no chamado '*laissez-faire*'¹³.

¹³ Laissez-faire corresponde à atitude que consiste em não intervir, de neutralidade (HOUAISS, 2008. Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=laissez-faire&sttype=k>. Acesso em: 13 nov. 2008).

No entanto, como as práticas em Artes Visuais mais difundidas nas escolas estavam (e ainda estão) baseadas na cópia, na reprodução estereotipada, foi a este substrato que acabou se vinculando a preocupação com a arte culta e com a contextualização histórica das obras de arte. Difundiram-se rapidamente os projetos escolares em Artes Visuais baseados em uma ‘cópia culta’, as ditas ‘releituras’, que, em geral, mantêm nos seus procedimentos e encaminhamentos muitos aspectos em comum com as formas tradicionais e autoritárias de ensinar.

Não desmerecendo o valor dessas contribuições relevantes, que já fazem parte da história da arte-educação no Brasil¹⁴, é importante observar, no entanto, que a postura criticável do ‘*laissez-faire*’, o *deixar fazer*, o espontaneísmo, é, na verdade, um *não saber o que fazer* que permanece, independentemente de como se nomeiam as práticas escolares. Há, sem dúvida, um problema de formação docente que, entretanto, não cabe aprofundar aqui. Cabe apenas lembrar que podemos e precisamos saber mais sobre a natureza do ato criativo no que diz respeito às artes visuais e seu significado na formação da pessoa que é a criança, para saber proporcionar uma aprendizagem significativa em Artes Visuais. Nesse sentido, importa falar sobre a característica lúdica do ato de criar.

Se a arte, em diversos momentos da sua história nos séculos XX e XXI, abordou o lúdico, o gestual, algumas vezes em uma referência explícita à infância, com o objetivo de discutir a própria arte, deve ser porque há, nesta forma de conhecimento, uma importância. O poeta surrealista André Breton dizia, por exemplo, que ‘o jogo é a cor do homem’. Na percepção dos artistas modernos, há algo na maneira da criança conhecer o mundo que identificam com o seu processo de fazer arte. O pintor espanhol Pablo Picasso disse que levou a vida toda para ‘pintar como as crianças’. Matisse destacou que ‘é preciso ver toda a vida como quando se era criança’. E Alberto Caeiro, heterônimo do poeta moderno Fernando Pessoa, no poema ‘O guardador de rebanhos’ diz:

O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo...

Desenhar, pintar, modelar e construir são, para a criança, brincadeiras com lápis, papel, tinta... A ação de criar é, assim como brincar, uma ação investigadora que procura o tempo todo alargar os limites da percepção que a criança tem do mundo e de si mesma.

O caráter exploratório de ensaio e erro dos processos criativos de artistas é observável também em crianças e em pessoas de todas as idades. Na infância, explora-se o espaço, os materiais, os gestos, as sensações que vêm das cores, do tato, dos cheiros e, sobretudo, exploram-se as possibilidades de criar, inventar. Ao criar, a criança investiga acerca das suas possibilidades de ser no mundo.

O ato de criar, lúdico por definição, se liga àquilo que o filósofo John Dewey (1985) chama experiência estética. O autor vê a escola (e a educação) como um lugar privilegiado para o acontecimento de experiências estéticas. Para Dewey, a palavra educação se identifica com a palavra vida, constituindo-se esta no espaço de ressignificação das experiências, portanto, um espaço de construção de conhecimento.

¹⁴ Entre elas, as ideias difundidas pela “Proposta Triangular para o Ensino de Arte”, da professora Ana Mae Barbosa, e os Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte, publicado pelo MEC.

O jogo é uma forma de atividade que tem orientação própria e, assim como a experiência estética, é percebida como uma unidade, um todo que faz sentido para quem dele participa e que não se confunde com a experiência dispersa e comum.

O sujeito do jogo e do fazer artístico, ao exercer sua ação, também integra nesta experiência um perceber a si mesmo. É agente e paciente, age e modifica-se pela percepção desta ação.

A expressão artística infantil, enquanto experiência da arte e do jogo e enquanto processo de construção de linguagem, permite à criança apropriar-se do mundo ao mesmo tempo em que elabora seus significados internos.

A principal contribuição que as Artes Visuais podem dar à criança está em favorecer que ela se construa como um sujeito, uma pessoa, uma singularidade. Afinal de contas, vale também lembrar de Gianni Rodari (1982), quando enfatiza a importância da presença da imaginação na escola, para aqueles que valorizam a criatividade no uso da linguagem: **“Todos os usos da palavra a todos’** parece um bom lema, sonoramente democrático. Não exatamente porque todos sejam artistas, mas porque ninguém é escravo.”

Artes Visuais e as outras áreas

Na cultura contemporânea, o uso das imagens é generalizado. Vemos imagens em todos os momentos do dia e em praticamente todas as atividades humanas. Na escola, em todas as áreas curriculares, há o uso de imagens, seja no processo de pesquisa das crianças e nas produções durante seu processo de aprendizagem, seja como ilustração apresentada pelo professor nas suas explicações, tornando-as mais claras. Portanto, todos os componentes curriculares se utilizam desse importante elemento da nossa cultura como recurso pedagógico.

A área de Artes Visuais na escola, porém, tem assumido um papel contraditório em relação a essa constatação. Explica-se: seria de supor que, na escola, nenhum professor, de qualquer que fosse a área curricular, poderia se furtar a produzir imagens com as crianças no seu dia a dia. No entanto, muitas vezes, quando há a necessidade de alguma produção plástica ou visual em diferentes áreas, delega-se esta atividade às aulas de Artes Visuais. O mesmo encaminhamento é comum, também, na decoração da escola, nas festas e comemorações. As Artes Visuais assumem um papel instrumental para projetos que não necessariamente trabalham com seu conteúdo específico. Um papel acessório que corresponde, de resto, à pouca importância que é dada à Arte na nossa sociedade ou por parte dela.

É claro que os conteúdos abordados numa aula de Artes Visuais podem ser relacionados com aspectos de outras áreas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, traçam diretrizes sobre como na área de Arte se pode trabalhar com os temas transversais. Mas também enfatizam que Arte é uma área com seus próprios conteúdos e com uma maneira específica de conhecer, formulada como a *experiência de fazer a arte*, a *experiência de fruir a arte* e a *experiência de refletir sobre a arte*. Resumindo, propõe pensar a arte na escola a partir da própria arte. Isso também é percebido por outros autores:

É com a gramática da linguagem da arte que se trabalha no fazer artístico para abstrair dela uma forma expressiva que será percebida como imagem sonora, gestual ou visual, tornando presentes nossas próprias ideias... Nesta perspectiva, uma aprendizagem em arte só é significativa quando o objeto de conhecimento é a própria arte, levando o aprendiz a saber manejar e conhecer a gramática específica de cada linguagem que adquire corporalidade por meio de diferentes recursos, técnicas e instrumentos que lhe são peculiares (MARTINS et al, 1998).

A escola tem muito a ganhar com um adequado tratamento da arte no currículo, pois assim se pode fortalecer no trabalho pedagógico a dimensão estética e ética que se acrescenta a toda a construção de conhecimento pretendida pelas demais áreas. Como lugar privilegiado de construção de sentidos, de trocas de significados baseados na criação de possibilidades, o trabalho com arte certamente pode contribuir com a formação de pessoas autônomas.

Objetivos do ensino

Tomando-se como referência os propósitos da escola apresentados anteriormente e o conjunto de orientações pedagógicas contidas neste documento, a expectativa é de que os alunos sejam capazes de

Até o final do 3º ano:

- Expressar-se nas modalidades da linguagem visual do desenho, pintura, colagem, construção e modelagem, gravura de forma criativa (fotografia, vídeo e com auxílio de computador, quando disponíveis) mesmo que não coincidente com a estética valorizada pelo professor ou pelo senso comum.
- Pesquisar e produzir a partir da cultura da infância na tradição local.
- Expressar-se com os materiais tradicionais da escola, como papel e lápis, mas também a partir de materiais, formas, imagens ou objetos reutilizáveis (sucatas), dando ênfase aos materiais naturais, sobras de uma atividade produtiva.
- Na produção, pesquisar e reconhecer os elementos constitutivos da linguagem visual.
- Interagir com algumas produções visuais de diferentes culturas e épocas, da arte popular, indígena ou erudita, local, brasileira ou internacional (em espaços do entorno escolar, museus, centros culturais ou comunitários, galerias, feiras, ateliês e oficinas de artesãos locais) e com a produção visual das crianças na escola.
- Responsabilizar-se pelo cuidado com o espaço de trabalho, os materiais e a própria produção.

Referências Curriculares para o 3º ano do Ensino Fundamental - Artes Visuais

Objetivos [Capacidades relacionadas às artes visuais]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam de modo a desenvolver as capacidades relacionadas como objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
<p>Expressar-se nas modalidades da linguagem visual do desenho, pintura, colagem, construção e modelagem, gravura de forma criativa, (fotografia, vídeo e com auxílio de computador quando disponíveis) mesmo que não coincidente com a estética valorizada pelo professor ou pelo senso comum.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Criação de imagens ou objetos, expressando sua individualidade e visão de mundo, a partir de suas vivências e percepção da vida cotidiana, além de um repertório de imagens trazidas pelo professor. ◦ Produção de imagens ou objetos expressando a singularidade e a visão de mundo, a partir da experiência pessoal e do repertório de imagens trazidas pelo professor. ◦ Desenvolvimento de trabalhos individuais, pesquisando as mais diversas formas e técnicas de utilização expressiva dos materiais, tendo a iniciativa de usá-los com independência, mesmo que não sejam da estética do professor, ou do senso comum. ◦ Realização de trabalhos individuais a partir da pesquisa de diferentes formas e técnicas de utilização expressiva dos materiais, com ajuda do professor. ◦ Interação com pares no trabalho em grupo ou nos momentos de elaboração coletiva em artes visuais, falando e ouvindo, oferecendo e recebendo ideias e sugestões, em atitude cooperativa. ◦ Participação de momentos de elaboração coletiva em artes visuais, falando e ouvindo, oferecendo e recebendo ideias e sugestões, em atitude cooperativa. ◦ Uso do computador (quando acessível) para desenhar com o auxílio de um mouse. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Atividades semanais de produção individual e coletiva nas linguagens escolhidas para o ano, em que o aluno possa manifestar seus temas e assuntos de interesse. ◦ Situações de produção individual e coletiva a partir de propostas de trabalho que tragam desafios de exploração da linguagem visual (ponto, linha, plano, volume, forma, textura e cor). ◦ Situações de criação individual e coletiva nas linguagens escolhidas a partir de discussões que surjam da apreciação de obras de arte/artesanato, sempre evitando a cópia e a “releitura”, mas que permitam a incorporação de novas formas de expressão. <p><u>Exemplos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pintura coletiva com tema previamente combinado entre as crianças, sobre suportes de grande tamanho, com exploração das tintas e exploração de composição de cores. ◦ Desenho e colagem com materiais reutilizáveis (por exemplo: serragem de diversas cores) em grandes painéis com tema previamente elaborado pelas crianças, sobre papel kraft, papelão, madeira ou plástico. ◦ Confecção de esculturas em massa de modelar, argila ou massa de papel, a partir da observação da figura humana em situações do cotidiano e da leitura de reproduções de obras de arte (evitando-se a cópia ou releitura). ◦ Construção de objetos com sucata de brinquedos quebrados e pequenas sobras de materiais rígidos caseiros, observação de reprodução de assemblages* de artistas dadaístas e surrealistas, com o objetivo de pesquisar novos sentidos para as formas pela agregação das partes. ◦ Desenho no computador: em dupla de crianças, com intervenções sobre fotos elaboradas pelas próprias crianças (quando da disponibilidade de câmera na escola) ou sobre imagens capturadas na Internet. <p>* composição artística realizada com retalhos de papel ou tecido, objetos descartados, pedaços de madeira, pedras etc.</p>	<p>Observação, registro e análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ de como a criança escolhe seus temas de representação, elabora seus sentimentos e pensamentos nas diversas modalidades de expressão visual; ◦ de como ela interage produtivamente com seu grupo de trabalho; ◦ se utiliza ou não as referências visuais trazidas pelo professor; ◦ de quais as escolhas que ela faz entre as referências observadas; ◦ de qual a maneira pessoal da criança reutilizar criativamente estas informações.

Objetivos [Capacidades relacionadas às artes visuais]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam de modo a desenvolver as capacidades relacionadas como objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
Pesquisar e produzir a partir da cultura da infância na tradição local.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Pesquisa de brinquedos e brincadeiras de origem popular e tradicional ou indígena, através de fontes escritas ou de pessoas pertencentes à comunidade escolar. ◦ Realização de trabalhos, imagens ou objetos, a partir da temática dos brinquedos e das brincadeiras pesquisadas. ◦ Relacionar as produções com conteúdos desenvolvidos em outras áreas de conhecimento sobre o mesmo tema. Por exemplo, construir piões e cantar e brincar de “roda pião”. 	Construção individual ou em grupo de jogos e brinquedos populares, tradicionais ou indígenas levantados na pesquisa. Podem-se construir jogos e brinquedos que reproduzam exatamente o brinquedo tradicional, como por exemplo, o “jogo da onça” desenhado na areia ou em retalho de madeira, com contas feitas de sementes, ou ainda, esculpir figuras em <i>miriti</i> , mas pode-se também recriá-los com outros materiais recicláveis que estejam disponíveis.	Observação, registro e análise: <ul style="list-style-type: none"> ◦ de como a criança pesquisa e levanta informações sobre o tema. ◦ de como ela interage produtivamente com seu grupo de trabalho.
Expressar-se com os materiais tradicionais da escola, como papel e lápis, mas também a partir de materiais, formas, imagens ou objetos reutilizáveis (sucatas), dando-se ênfase aos materiais naturais, sobras de uma atividade produtiva.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Uso de materiais, instrumentos e ferramentas em atitude lúdica e de experimentação, desenvolvendo o trabalho em Artes Visuais como um laboratório de pesquisas. ◦ Uso de procedimentos básicos de desenho, pintura, colagem, modelagem e construção para a produção de imagens e objetos com a liberdade de reinventá-los: <ul style="list-style-type: none"> - Desenho em suportes de diversos materiais e tamanhos; - Desenho com materiais gráficos (lápis, caneta, giz, carvão, etc) e não gráficos (linhas, arames e barbantes); - Pintura com diferentes instrumentos - convencionais ou confeccionados na própria escola - em diversos suportes; - Colagem com diferentes tipos de cola em diferentes materiais; - Modelagem com diferentes materiais, apenas com as mãos ou com auxílio de ferramentas; - Construção com diferentes materiais e ferramentas. ◦ Experimentação de procedimentos básicos de desenho, pintura, modelagem, colagem, construção, gravura e fotografia para a produção de imagens e objetos com a liberdade de reinventá-los. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Atividades exploratórias com materiais específicos em desenho, pintura, colagem, modelagem e construção, como, por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> - Desenho em suportes de diversos materiais e tamanhos (papel, cartão, cartolina, papelão, madeira, tecido, folhas ou fibras naturais), materiais gráficos (lápis, caneta, giz, carvão, etc) e não gráficos (linhas, arames e barbantes); - Pintura com diferentes instrumentos, sejam convencionais (pincéis redondos e chatos) ou confeccionados na própria escola (tecido, espuma, pequenos galhos secos e cascas de árvore), em diversos suportes convencionais ou outros não convencionais (sobras industriais diversas e objetos domésticos quebrados); - Colagem com cola branca, goma arábica, cola de farinha, cola bastão, materiais como papel, papelão, tecido, serragem, areia, vegetais e materiais de reaproveitamento (sucata); - Modelagem com argila, barro natural ou massa plástica, apenas com as mãos ou com auxílio de ferramentas (palitos, estecas); - Construção com sucata caseira (embalagens de plástico, papel e papelão), de sobras industriais (madeira, papelão ou metal) ou materiais naturais (sementes, fibras, vegetais), usando diferentes materiais ligantes, como cola, pregos, arames, barbantes, fita adesiva. ◦ Identificação, em roda de conversa, das características físicas dos materiais que estão disponíveis para o trabalho. ◦ Coleta de materiais reutilizáveis e recicláveis no ambiente da 	Observação, registro e análise: <ul style="list-style-type: none"> ◦ de como a criança faz uso dos materiais, se os utiliza sem transformá-los ou se os torna adequados às suas ideias, recortando, misturando antes de usá-los; ◦ de como ela percebe e utiliza a sequência de procedimentos de desenho, pintura, modelagem, colagem, construção, gravura e fotografia; ◦ se fala sobre as características físicas dos materiais (textura, dureza, forma, cor, material de que é feito); ◦ de como a criança elabora critérios de classificação dos materiais; ◦ se ela percebe e registra a variedade de tipos de instrumentos de trabalho. ◦ de como a criança nomeia as características físicas dos materiais e de como contribui para com ideias de utilização.

Objetivos [Capacidades relacionadas às artes visuais]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam de modo a desenvolver as capacidades relacionadas como objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
		<p>escola e na comunidade do entorno com o auxílio do professor.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Organização e classificação do material recolhido para posterior utilização. ◦ Identificação e registro, em roda de conversa, das características dos instrumentos de trabalho, lápis, gizes, pincéis, rolos, suportes (papel, madeira, papelão etc.), colas, ferramentas. ◦ Elaboração e registro em painel, cartaz ou caixa de registros com amostras dos materiais pesquisados nas diferentes modalidades: desenho, pintura modelagem, colagem, construção, gravura e fotografia. <p><u>Um exemplo de registro:</u></p> <p>Em um painel de papelão de tamanho grande (verso de uma embalagem aberta) desenham-se três colunas e várias linhas na forma de uma tabela. O título do painel pode ser “Você sabe cuidar de mim?”. Na primeira coluna (“Quem sou eu?”) coloca-se o desenho de um utensílio de uso comum e diário, por exemplo, uma tesoura. Na segunda coluna (“Cuidados que mereço”) escreve-se qual o modo como as crianças descrevem a forma correta de utilização da tesoura. Na terceira coluna (“Como fico se me maltratam”), escreve-se o que acontece quando a tesoura é mal utilizada, se foi utilizada na argila ou como alavanca para abrir uma lata etc.</p>	
Na produção, pesquisar e reconhecer os elementos constitutivos da linguagem visual.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Uso de ponto, linha, plano, volume, forma, textura, cor profundidade e composição para criar imagens bidimensionais e formas tridimensionais. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Exploração de um elemento da linguagem visual (ponto, linha, plano, volume, forma, textura e cor), com materiais diferentes. <p><u>Exemplo:</u></p> <p>- a linha pode ser explorada com o desenho a lápis ou giz, mas também com barbantes e fios em geral, fita adesiva, fios finos de cobre ou fios de cola e serragem entre muitas outras opções.</p> <p><u>Observação:</u></p> <p>- As atividades exploratórias serão mais bem aproveitadas se forem desenvolvidas em períodos extensos de tempo, evitando-se apenas um contato superficial com os materiais e procedimentos.</p>	<p>Observação, registro e análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ de como a criança experimenta os códigos da linguagem visual nas diversas modalidades; ◦ de como ela se expressa, tanto nas linguagens bidimensionais como nas tridimensionais; ◦ de como trabalha com as cores, se cria novas cores pela pesquisa da mistura de tintas; ◦ de como a criança cria novas formas bidimensionais e tridimensionais; ◦ de como ela explora maneiras diversas de compor uma imagem.

Objetivos [Capacidades relacionadas às artes visuais]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam de modo a desenvolver as capacidades relacionadas como objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
<p>Interagir com algumas produções visuais de diferentes culturas e épocas, da arte popular, indígena ou erudita, local, brasileira ou internacional (em espaços do entorno escolar, museus, centros culturais ou comunitários, galerias, feiras, ateliês e oficinas de artesãos locais) e com a produção visual das crianças na escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e apreciação de obras/reproduções percebendo as diversas modalidades de produção visual como, por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> - Identificação de desenho (expressão com linhas) e sua diferenciação da pintura (expressão com a cor que ocupa grandes superfícies do trabalho); - Identificação de modelagem (expressão no volume com materiais deformáveis, como a argila) e sua diferenciação da construção (expressão no volume que une várias partes a um todo); - Diferenciação de desenho (traço sobre o papel) e gravura (“carimbo” de desenho sobre uma matriz). ◦ Observação e apreciação das produções dos colegas respeitando as diferentes escolhas, formas de expressão e estilos pessoais. ◦ Identificação, nas obras/reproduções ou produções dos colegas, dos elementos da linguagem visual e alguns procedimentos e técnicas utilizadas. ◦ Observação e apreciação de obras/reproduções, percebendo que seu conteúdo simbólico pode ser interpretado de diversas maneiras. ◦ Observação e reconhecimento nas obras/reproduções de valores e conceitos relativos à cultura e à época da sua produção, valorizando a sua diversidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Rodas de conversa para apreciação de imagens de obras/reproduções, interpretando-as e estabelecendo vínculos com as atividades exploratórias, com os materiais e elementos da linguagem visual. ◦ Visitas a exposições em espaços culturais que a cidade oferece, interpretando as obras em roda de conversa, estabelecendo vínculos entre elas e as atividades de produção desenvolvidas. ◦ Rodas de conversa sobre a produção dos próprios alunos. <p><u>Observação:</u></p> <p>- A atividade de apreciação de imagens da própria turma deve ser feita com muito cuidado, pois não se trata de descobrir “erros” ou destacar “talentos”, mas possibilitar que a criança exercite a leitura da própria produção simbólica, em uma atitude de valorização.</p>	<p>Observação, registro e análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ de como a criança faz a leitura e a análise da obra de arte/reproduções bidimensionais ou tridimensionais; ◦ de como ela percebe os elementos da linguagem visual; ◦ de como interpreta os conteúdos simbólicos das imagens, compreendendo a multiplicidade de leituras possíveis; ◦ de como a criança percebe as diferenças culturais e de época estudadas e em que nível de profundidade.
<p>Responsabilizar-se pelo cuidado com o espaço de trabalho, os materiais e a própria produção.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Interesse e empenho em utilizar e organizar os diversos espaços da sala de aula onde se guardam e acondicionam os materiais e trabalhos produzidos, no sentido de se desenvolver atitude autônoma. ◦ Uso do material disponível de maneira responsável, evitando desperdícios, bem como separar todas as sobras possíveis de reutilização, com ajuda do professor. ◦ Organização dos materiais e utensílios utilizados, cuidando cooperativamente da limpeza do ambiente de trabalho, com ajuda do professor. ◦ Responsabilidade com a adequada conservação da própria produção. ◦ Respeito pela produção dos colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Rodas de conversa, no início de cada aula, para estabelecer combinados sobre a atividade, a sequência das ações, formas de utilização do espaço e dos materiais, bem como de sua adequada conservação. ◦ Organização coletiva dos materiais e utensílios utilizados, com orientação e supervisão do professor. 	<p>Observação, registro e análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ de como a criança guarda, acondiciona e organiza os materiais da sala e seus próprios trabalhos; ◦ de como ela colabora coletivamente para a organização da classe; ◦ se ela demonstra ou não autonomia na utilização dos materiais da sala.

MÚSICA

Breves considerações sobre o ensino de Música

Uma criança geralmente se envolve e seus olhos brilham quando na voz do professor ‘as palavras cantam’.

A atração é clara: criança gosta de música.

Se exceções existem, são difíceis de encontrar.

Talvez pela memória de uma aconchegante cantiga de ninar.

De qualquer maneira, reafirmamos: criança gosta de música.

O desafio maior é o de enfrentar as crenças sobre o lugar da música no currículo escolar, pois se, de um modo geral, há atitudes muito positivas em relação a ela, existem poucas informações a respeito, o que alimenta controvérsias e equívocos sobre sua função na escola e na formação das crianças.

Há quem pense que a música *serve para brincar, relaxar, dançar e alegrar*, embora, “nas séries mais adiantadas (...) possa ‘perturbar’ as atividades rotineiras de sala de aula” (SOUZA, 2002, p. 56). O ambiente violento que, infelizmente, é comum em certas regiões urbanas, faz crescer a opinião de que a música desenvolve a sensibilidade da criança para que ela não repita a violência que presencia, pois extravasa suas emoções e fornece um *refinamento interior*. É também comum o uso da música como auxiliar no desenvolvimento de outras áreas, como meio de trabalhar práticas sociais, valores e tradições culturais, como mecanismo de controle e como conscientização estética (SOUZA, 2002, p.55 a 71).

Será que a música tem todo esse poder? Vejamos:

- A música funciona como diversão, portanto, serve para as crianças menores, mas não nas classes onde o trabalho é mais sério? Na verdade, a música serve como diversão para qualquer idade e nenhum trabalho é tão sério que deva evitar a música.
- Funciona como terapia, que consegue fazer uma criança transcender alguns efeitos da violência de que é alvo? Sim, mas dificilmente no âmbito da escola. Existe uma área específica - a Musicoterapia - cuja finalidade é usar a música no processo terapêutico.
- Recupera a tradição e práticas sociais? A música é parte integrante de tradições sociais e pode estimular o interesse histórico por essas práticas, mas dificilmente poderá recuperar algo que nasceu espontaneamente como expressão cultural.
- Impõe a ordem? Tomara que não, mas que mostre de algum modo a necessidade de uma ordem e de uma organização para se alcançar um objetivo como, por exemplo, a aquisição de técnica para tocar um instrumento ou para cantar.
- Auxilia o aprendizado de outras áreas? Pode ser que sim.
- A música desenvolve a sensibilidade? Auditiva, sim; emocional, sim e não; estética, espera-se que sim.

Espera-se, contudo, que algumas dessas possibilidades aconteçam como ‘efeito colateral’ do objetivo maior, que é a criança aprender a ouvir para poder fazer música, dentre as várias possibilidades e modos.

Para isso, há que lidar com a Música como área curricular, com conteúdos próprios, como as demais áreas do currículo.

Quais são esses conteúdos?

Resumindo: aprender a ouvir para explorar, pesquisar, manipular, tocar, cantar e analisar a produção do som e vice versa. Ou seja, saber ouvir para aprender, aprender para saber ouvir.

Será que, sem ouvir, seria possível aprender música? A resposta é não. E se ensina alguém a ouvir? Agora, a afirmação é sim. A escuta ativa, crítica, reflexiva, mobilizadora de ações e emoções é algo que se aprende, portanto, é conteúdo do ensino e, sendo conteúdo, há maneiras apropriadas para abordá-lo¹⁵.

O que é exatamente 'ensinar' a ouvir? É levar as crianças a notarem as características dos sons (cantando, tocando, movimentando-se, criando, ensaiando) para interagir com elas de diversas maneiras (cantando, tocando, movimentando-se, criando, ensaiando!).

Ensina-se Música como? Levando a criança a cantar, tocar, criar, ouvir...

Ensina-se a cantar como? Levando a criança a cantar, tocar, criar, ouvir...

Ensina-se a tocar como? Levando a criança a cantar, tocar, criar, ouvir...

Enfim e novamente: **aprende-se fazendo e todas as maneiras de fazer música ensinam música.**

O que não basta é deixar um aparelho tocando música enquanto se faz uma tarefa. É preciso 'cantar' para as crianças e com as crianças e depois conversar, incentivar que façam comparações, que criem movimentos e sons interessantes para acompanhar a música; incentivar a escuta das músicas que cada criança aprendeu em sua casa (ou no lugar que for) e ajudá-las a perceber elementos que as caracterizam, como seu andamento, seu balanço, grandes saltos a partir do grave, sair de uma voz quase que de fala, para um quase grito, lá na região aguda da voz etc.

Como ajudá-las? Fazendo perguntas, procurando respostas e tocando, cantando, criando, explorando...

E como saber se uma determinada característica do som é percebida se não escutamos com os ouvidos da criança? Analisando suas reações gestuais, corporais, faciais. Pedindo que contem com gestos (mímicas ou coreografias) o que perceberam, que pintem a 'cor do som', que descrevam com palavras ou com desenhos as características sonoras.

Mas... tudo isso é muito complexo, diria alguém! Concordamos mais ou menos. Isto é, é complexo como qualquer acontecimento ligado à vida e, pelo mesmo motivo de proximidade, é simples. Além do mais, professores têm se debruçado cotidianamente à busca de caminhos didáticos para tornar possível levar as crianças a compreenderem mesmo assuntos complexos.

Sabe-se, por exemplo, que é complexo aprender a escrever textos, devido à necessidade de coordenar diferentes procedimentos, relacionados, ao mesmo tempo, a **o que e como** escrever - um 'como' que diz respeito à gramática, à correta ortografia, à coerência, à coesão, ao discurso. São muitas questões a observar e a considerar... Assim, os estudos a esse respeito e a prática pedagógica têm mostrado que a criação de textos próprios deve ser precedida de um amplo processo de produção com apoio, que pressupõe escrever com o outro, reescrever textos conhecidos, mudar a perspectiva de um determinado personagem, parafrasear, continuar uma história iniciada, fazer 'decalques', dentre outros. Ou seja, eliminam-se algumas dificuldades e focalizam-se alguns aspectos apenas.

Também para música, essa perspectiva pedagógica - de restringir a tarefa e o desafio - faz todo o sentido, porque também o aprendizado de música requer a coordenação de uma série de procedimentos. Assim, aguçando o seu olhar e a sua escuta, o professor pode, no planejamento,

¹⁵ A concepção defendida em todas as publicações que compõem os **Cadernos de Orientação Curricular** é de que conteúdo não é apenas o que se ensina explicitamente, o que se comunica diretamente, mas tudo o que cria as necessárias condições para que os alunos aprendam por si mesmos, de modo a desenvolverem as capacidades selecionadas como objetivos do ensino.

equilibrar os saberes anteriores das crianças com os conteúdos previstos, os percursos de aprendizagem, os interesses, as necessidades.

Por fim, não será demais aqui uma palavrinha sobre um verdadeiro tabu: **E se alguém não tem talento para música?** Afirma-se, comumente, que alguém desistiu de aprender música por falta de talento. Entretanto, qualquer pessoa fisiologicamente capaz de ouvir, pode aprender música se quiser - essa convicção é também um pressuposto da proposta de trabalho com música na escola.

É fato que algumas crianças, às vezes, desafiam a ideia da igualdade de talentos para a música, tal a naturalidade com que aprendem, como se fosse sua língua materna.

Pois bem, o que se entende quando se fala em talento? (SERÓDIO, 2008, p. 137).

Um pensador francês, chamado Condorcet, redigiu um *Plano de Instrução Nacional* em 1792 (Comitê de Instrução Pública da Assembléia Legislativa Francesa), no qual fazia referência à falta do talento, dos dons, das aptidões, dos potenciais, enfim, das capacidades de cada pessoa perante as demais, afirmando que essa desigualdade “acentuaria a força meritória dos mais capazes, o que era, por si, um elemento corretor dos próprios embaraços de uma sociedade liberal, que tinha em mente assegurar, com firmeza, o direito à propriedade, e, portanto, à herança” (BOTO, 2003, p.742). Interessante pensar que, muito antes, *talento* foi uma moeda romana, assim como o *dólar*, o *euro*, o *real*. É algo sugestivo para se pensar: essa relação entre talento-capacidade artística e talento-moeda.

Aqui afirmamos que qualquer pessoa fisiologicamente capaz de ouvir pode aprender música, se tiver chance e se quiser. A questão não é ter ou não ter talento, e sim querer ou não, por uma confluência de razões, empenhar-se em aprender a linguagem musical. Pensamos que talento é, no fundo, desejo e empenho de aprender, que culmina no alcance dos objetivos. O Estado tem, portanto, a obrigação de fornecer o que for necessário para esse fim.

Contribuições à formação das crianças

Como temos a responsabilidade de garantir que as crianças conquistem e construam seu conhecimento, o que nós, professores, pensamos sobre a importância da música na formação delas é de valor inestimável, assim como a importância que atribuímos à música em nossa própria formação. Entretanto, se pensarmos que, desde a década dos anos 70 do século XX, a grande maioria dos brasileiros não teve aulas de música em sua formação escolar ou profissional (o governo não cumpriu seu papel), veremos que muitos podem achar que, de fato, esse aprendizado não faz falta. Como sentir falta do que não experimentamos?

No entanto, ouvimos depoimentos comoventes de professores que compartilham a enorme satisfação de ter levado crianças já estigmatizadas pelo (alegado) fracasso a aprenderem a ler e escrever em poucos meses, estabelecendo relações entre a notação musical e a notação escrita, enaltecendo as significativas experiências musicais na formação ‘ginásial’¹⁶ e do Magistério.

Temos agora uma nova realidade: ao professor polivalente caberá o trabalho com conteúdos de Música. A primeira reação, talvez, para os professores polivalentes é de que haverá agora mais uma área de conhecimento a trabalhar sem terem tido formação específica... Como reconhecer o desenvolvimento da criança nesse caso? Será possível se sentir à vontade para cantar de modo a apresentar para a criança um bom modelo?

Este documento propõe algumas estratégias para o trabalho pedagógico. Porém, observar as crianças, escutá-las, confiar em suas possibilidades (e nas próprias) é um recurso fundamental para todo professor. Por isso é importante desenvolver muitas atividades em grupo e dialogar

¹⁶ ‘Ginásio’ era a antiga denominação para a segunda etapa do atual Ensino Fundamental, compreendido pelas 5ª - 8ª séries e, posteriormente, 6º - 9º ano, quando o Ensino Fundamental passou a 9 anos.

depois, para ouvir o que as crianças dirão de como se sentiram e perceberam os sons, solicitando também que registrem esse processo.

É bastante provável que em cada classe existam algumas crianças com habilidades musicais adquiridas na convivência familiar, na comunidade. O professor pode ‘usá-las’ como referência, como ‘ajudantes’, indicando que logo elegerá outros, e assim por diante...

A perspectiva aqui defendida é a de levar, de algum modo, as crianças a aprenderem música. E para isso há que se praticar música. Então surge mais uma vez a pergunta: como um professor que não toca ensina outros a tocarem? A resposta de uma adolescente de doze anos é bastante convincente: permitindo que eles mexam nos instrumentos e descubram como produzir sons e encontrar as notas das melodias que já conhecem.

Sim, é isto mesmo: proporcionar atividades que lidem com o som, sabendo que de início só serão produzidos barulhos (quando os sons ainda não estão organizados ou elaborados) e, para aliar essa prática, pedir que as crianças registrem os acontecimentos. Assim, a escrita da língua portuguesa, o raciocínio lógico, a experiência social, as características físicas dos objetos e de certos fenômenos, também se desenvolverão enquanto se escreve sobre como lidar com objetos para produzir sons até que se tornem música, numa interferência mútua entre a prática e a escrita.

Neste momento histórico de retomada do ensino de Música nas escolas, os professores, habilitados ou não, têm/terão a autoridade especial de quem faz acontecer o trabalho efetivamente. Se registrarem as experiências com as crianças, suas descobertas, as reflexões sobre a prática que desenvolvem, os saberes e conhecimentos que constroem, estarão produzindo *narrativas pedagógicas*¹⁷ (SOLIGO; PRADO, 2008) que certamente servirão de subsídio para todos os professores que a elas tiverem acesso.

Escrever é uma maneira de refletir e levar para fora do ambiente protetor, acolhedor, mas também solitário da sala de aula, nossos modos únicos de ensinar, *nossa autoridade constituída e legitimada pela experiência* (KRAMER, 2007, p.18) de professores.

Pois bem, como criar atividades que lidem com som? No **Caderno 3** estão registradas algumas sequências de atividades que deverão servir de exemplos para que outras sejam desenvolvidas. Em qualquer caso, a perspectiva é que os requisitos abaixo se atravessem por todo o trabalho:

- Proporcionar um ambiente de silêncio (talvez esse silêncio desejado e necessário só irá se impor quando as crianças notarem sua falta);
- Disponibilizar objetos/instrumentos;
- Incentivar a discussão sobre a cultura e os costumes locais, sem perder a noção da produção global;
- Desenvolver atividades onde a voz ‘cante’ e o corpo ‘faça movimentos musicais’;
- Dialogar, registrar, ler os escritos de todos e tornar a dialogar e registrar, mesmo que, inicialmente, apenas de forma coletiva e com o apoio do professor.

Da disponibilidade do professor em assumir o que parece um risco, poderá surgir um caminho novo, para daí se prosseguir. Portanto, confiar na capacidade de aprender das crianças e se manter aberto aos diálogos da classe, estabelecendo uma rotina de registros das experiências, será um importante passo dado pelos professores do Acre.

A perspectiva do trabalho nos anos iniciais de escolaridade é ‘apresentar o mundo’ da cultura e do conhecimento às crianças, é ampliar o seu horizonte de possibilidades. No caso da música,

¹⁷ “O que são essas narrativas? Textos escritos por profissionais que compartilham lições aprendidas a partir da experiência, da reflexão sobre a própria experiência, da observação da prática dos pares, da discussão coletiva, da leitura, do estudo, da pesquisa. São memoriais, novelas de formação, cartas pedagógicas, crônicas do cotidiano, depoimentos, diários, relatos de experiência e de pesquisa” (SOLIGO; PRADO, 2008).

ensinando-as fundamentalmente a ouvir, para que possam aprender a apreciar e experimentar produzir - uma proposta que não depende de formação específica.

Ao professor que se compromete a ensinar música cabe o papel de um verdadeiro *mestre*: mostrar alguns caminhos possíveis e incentivar as crianças a buscarem outros, por si mesmas, inclusive, se assim quiserem futuramente, o da atividade amadora com música ou da profissionalização.

Quatro eixos para ensino de música nas escolas

De onde partir para avançar? Quais são os conhecimentos específicos de música que é de se esperar que um professor contribua para que as crianças aprendam?

O convite é olhar para o ensino de Música por meio de quatro eixos principais, observando se as crianças vão se desenvolvendo conforme o que eles preveem:

- Percepção/reprodução dos elementos que formam o som;
- Associação da música a outras linguagens e áreas do conhecimento;
- Desenvolvimento de habilidades e capacidades que possibilitem a expressão da linguagem musical;
- Diálogos sobre a percepção e a experiência musical.

Dos elementos musicais

A criança pode adquirir conhecimentos de elementos musicais (**da** música) e suas inter-relações, escutando, movendo-se, cantando, tocando um instrumento, criando, isto é, percebendo-os e respondendo a essa percepção. Avaliamos se esse objetivo foi atingido observando a expressão musical das crianças.

Da associação da música às outras áreas do conhecimento

A música está inserida na cultura produzida pelos seres humanos e é fruto da ação do homem e das suas relações, assim como todas as outras áreas do conhecimento. Expressa de algum modo o que acontece no contato com outras áreas, que por sua vez também são influenciadas pela música. Essa inter-relação, que se dá no mundo externo à escola, também ocorre na escola. Os conhecimentos **sobre, da e na** música se entrelaçam nesse movimento.

Das habilidades e capacidades musicais

A exploração dos sons e o interesse de cantar/tocar/criar favorecem o desenvolvimento de capacidades e habilidades. Nesse processo, aprende-se o que é e para que serve a disciplina: persistência, controle, organização e, portanto, técnica, são decorrências desse aprendizado. Da mesma forma, descobrir que cantar e tocar dá prazer é, por assim dizer, um dos 'efeitos colaterais' de se aprender música.

Assim também, no processo de aprender já se encontra todo o prazer de tocar uma música, não se adia para o fim (para o dia do concerto ou para alcançar a qualidade do exercício), que é muito pouco. O desenvolvimento da técnica e da disciplina faz, portanto, parte do processo de adquirir habilidades e capacidades durante o aprender/fazer música.

Dos diálogos sobre a percepção e a experiência musical,

ou

Da natureza estética (e ética) da música

Os conceitos **sobre/da/na** música se encontram intimamente entrelaçados com a resposta estética das crianças, ou seja, com sua capacidade apreciativa (ARONOFF, 1974), emocional e também com atitudes responsáveis - éticas - decorrentes desse conhecimento, por meio de diálogos sobre a percepção e a experiência musical.

Cada uma dessas dimensões contribui, de alguma forma, para o desenvolvimento das diferentes capacidades das crianças - *cognitivas, físicas, afetivas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal* -, por isso foram tomadas como eixos organizadores do trabalho pedagógico.

No teatro, usa-se um foco de luz para evidenciar uma cena e deixa-se na penumbra o restante do palco e toda platéia, como se esse escuro 'iluminasse' a cena. Aqui, a expectativa é semelhante: que o que está apresentado em forma de tópicos no quadro de referências curriculares de Música funcione como a penumbra, iluminando as práticas musicais das aulas.

Objetivos do ensino

Tomando-se como referência os propósitos da escola apresentados anteriormente e o conjunto de orientações pedagógicas contidas neste documento, a expectativa é de que os alunos sejam capazes de

Até o final do 3º ano:

- Criar e improvisar ideias musicais a partir da percepção dos elementos sonoros.
- Registrar as criações de sons para as diversas linguagens artísticas.
- Interessar-se pelo desenvolvimento das habilidades das diversas formas do 'fazer' musical.
- Ampliar o gosto pela vivência musical, dando opiniões sobre as produções musicais das quais participa.

Referências Curriculares para o 3º Ano do Ensino Fundamental - Música

Objetivos [Capacidades relacionadas à música/ao fazer musical]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam de modo a desenvolver as capacidades relacionadas como objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
Criar e improvisar ideias musicais a partir da percepção dos elementos sonoros.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação de registros ou regiões de altura aproximada. ◦ Diferenciação de variações de altura. ◦ Conhecimento dos sons e nomes das notas da escala diatônica. ◦ Produção de sons curtos e longos. ◦ Produção de ritmos que usem sons curtos e longos. ◦ Identificação da velocidade de músicas: lentas ou rápidas. ◦ Identificação de variações de intensidade. ◦ Reprodução do ritmo de canções, notando as relações de duração dos sons. ◦ Identificação pelo ritmo, de músicas conhecidas. ◦ Identificação de sons e reconhecimento da fonte sonora de materiais semelhantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação (escuta, análise e sistematização) de sons. Exemplo: vozes das pessoas (de crianças, homens e mulheres; de animais; de máquinas; de fenômenos meteorológicos). ◦ Rodas de improvisação de frases musicais¹⁸. ◦ Listagem de objetos que produzam sons curtos ou longos, agudos ou graves, fortes ou fracos. ◦ Atividades de reconhecer músicas somente pelo seu ritmo. ◦ Realização de atividades em que as músicas escolhidas sejam 'traduzidas' em ritmos, notando as sílabas onde estão as notas longas, por exemplo. Ou as notas mais agudas. ◦ Atividades de memorização, reconhecimento e uso das notas da escala diatônica. No CD <i>Saltimbancos</i> de Chico Buarque, há uma canção em que as notas musicais aparecem no início de cada verso: <i>Dorme a cidade/ Resta um coração/ Misterioso/ Faz-se uma canção/ Soleta um verso/ Lavra a melodia/ Singelamente/ Dolorosamente/ Doce a música/ Silenciosa/ Larga meu peito/ Solta-se no espaço/ Faz-se certeza/ Minha canção/ Réstia de luz onde/ Dorme o meu irmão.</i> 	Observação, registro e análise: <ul style="list-style-type: none"> ◦ de como a criança procede nas atividades propostas na coluna anterior; ◦ da lista produzida (e outros materiais), levando em consideração a noção de relatividade: um som só é curto ou longo: é mais curto ou longo do que algum outro.
Registrar sons em diversas linguagens artísticas.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Tradução de sentimentos em sons e de sons em expressões gráficas. ◦ Tradução dos sons que as crianças ouvem/realizam em movimentos e vice-versa. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de discussão sobre assuntos que estimulam imaginações e ideias e a produção de sons que as traduzam, como ler um livro, assistir um filme. ◦ Produção de sons que traduzam os movimentos vistos/realizados e registro dos resultados 	Observação, registro e análise: <ul style="list-style-type: none"> ◦ de como a criança procede diante das atividades propostas na coluna anterior; ◦ do material produzido;

¹⁸ "Uma frase é um grupo de notas que suscitam em nós uma forte impressão de pertencer todas a 'um mesmo conjunto" (BENNETT, 1990, p. 34).

Objetivos [Capacidades relacionadas à música/ao fazer musical]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam de modo a desenvolver as capacidades relacionadas como objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Produção de histórias inspiradas na escuta musical. ◦ Colocação de sons em contos e poemas, imagens e criação de histórias para sequências de sons determinados. ◦ Imitação/reprodução de ritmos da fala, do canto e de movimentos como caminhar, correr etc. ◦ Relação entre tempo, distância, velocidade e desgaste físico e o ritmo (de músicas e textos). 	sonoros/coreográficos que mais marcaram. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Produção de desenhos em quadrinhos decorrentes de ideias e imaginações sugeridas pela escuta/interpretação musical. ◦ Expressão corporal mediante escuta de canções e obras instrumentais. ◦ Realização de atividades como 'Siga o mestre' ou 'A brincadeira do eco', onde o professor faz uma frase musical e as crianças repetem. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ das falas da criança sobre as atividades e músicas realizadas.
Interessar-se pelo desenvolvimento das habilidades das diversas formas do 'fazer' musical.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Canto. ◦ Desenvolvimento das técnicas resultantes de pesquisas de modos de realização de sons em objetos e instrumentos. ◦ Promoção de análises das formas encontradas para resultados satisfatórios na produção musical. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Exploração de práticas (hábitos alimentares, exercícios respiratórios, relaxamento e alongamento corporal) que colaboram na qualidade da voz para cantar. ◦ Atividades de exploração da qualidade dos sons dependente dos modos de manipulação de objetos e instrumentos musicais. ◦ Participação em jogos de imitação e improvisação. ◦ Rodas de conversa sobre os resultados de desenvolvimentos técnicos instrumentais e vocais. ◦ Escrita sobre o que pensa do desenvolvimento de suas habilidades. 	Observação, registro e análise: <ul style="list-style-type: none"> ◦ dos procedimentos da criança em relação ao resultado da observação de hábitos e técnicas para a produção musical.
Ampliar o gosto pela vivência musical, dando opiniões sobre as produções musicais das quais participa.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Memorização de canções tradicionais e de autoria conhecida para ampliação de repertório da cultura nacional, observando a presença e o comportamento dos elementos musicais. ◦ Ampliação do repertório musical em geral. ◦ Predisposição para colaborar com 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Montagem de repertório de canções, jogos musicais, brincadeiras tradicionais (de roda, por exemplo), banda rítmica. ◦ Montagem de repertório didático, isto é, que privilegie a percepção da linguagem musical. ◦ Atividades de preparação de apresentação pública. ◦ Apresentação musical dos resultados da preparação. ◦ Discussão posterior à apresentação pública, valorizando a experiência e analisando as atitudes. 	Observação, registro e análise: <ul style="list-style-type: none"> ◦ das atitudes da criança em relação à auto avaliação e à avaliação do outro sobre si.

Objetivos [Capacidades relacionadas à música/ao fazer musical]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam de modo a desenvolver as capacidades relacionadas como objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
	os ensaios ouvindo as propostas, questionando e negociando pontos de vista de acordo com as necessidades da interpretação musical, até que formulem os combinados. ◦ Enfrentamento da situação de exposição ao público. ◦ Atitude de ser platéia.	◦ Atividade de ser platéia.	

EDUCAÇÃO FÍSICA

Breves considerações sobre o ensino de Educação Física

Hoje, construir o futuro significa saber quais são as heranças positivas a trazer do passado e qual a maneira de aprimorá-las.

Frei Betto

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, as crianças chegam à escola trazendo uma quantidade e diversidade de experiências relacionadas com a Cultura Corporal de Movimento. De algum modo, acumulam, ao longo do desenvolvimento, vivências e conhecimentos relacionados com os jogos, brinquedos, brincadeiras, danças, lutas e todo tipo de práticas corporais, seja através da convivência escolar, seja através das relações sociais de fora da escola. Dessa forma, é importante considerar que os conhecimentos relacionados à cultura corporal de movimento são parte da produção cultural humana, estão presentes e são praticados fora da escola, que, por sua vez, toma uma parte desse conhecimento como objeto de ensino e aprendizagem escolar na área curricular de Educação Física.

O acesso a essa dimensão cultural, identificada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1996 - 1997) como Cultura Corporal de Movimento, é muito diversificado. As crianças crescem e brincam em espaços físicos e condições bastante diferenciadas, de modo que existem alunos que moram em chácaras e casas com quintais, bem como alunos que moram em favelas ou condomínios fechados com espaços físicos muito restritos. Alguns podem ter tido acesso a brinquedos e oportunidades que não estiveram disponíveis para outros, assim como alguns convivem e aprendem com crianças mais velhas e outros têm, por tarefa doméstica, que cuidar de irmãos mais novos.

O acesso a experiências e informações relacionadas às manifestações da cultura corporal acontece de modo aleatório e empírico, conforme as possibilidades e oportunidades de cada criança individualmente, e tanto pode ser vivido de maneira prazerosa e saudável, como pode ser vivido de maneira ameaçadora ou constrangedora.

O contato das crianças com a televisão, o computador e com as demais mídias informativas e culturais (videogames, Internet, jornais, revistas, cinema) fornece grande quantidade de lazer e informação relacionada à saúde, esporte, espetáculo, treinamento, desempenho, enfim, ao universo de conhecimento relacionado ao corpo e ao movimento humano.

O desafio que se coloca para os primeiros anos da escolaridade é incluir todas as crianças como sujeitos de direito ao acesso a essa cultura corporal, construindo um processo de sucesso na aprendizagem que torne possível usufruir dessa cultura, nas diferentes dimensões: como forma de lazer e entretenimento; para o desenvolvimento e manutenção da saúde e do bem-estar; como forma de integração e inserção social; transformando-a e criando novas formas de expressão na dimensão do corpo e do movimento. Essa dimensão deve ser entendida no sentido amplo da corporeidade, compreendendo a “aprendizagem como um momento em que o sujeito está corporalmente presente - corpo com mente - e, não, como processo puramente mental - eu e meu corpo” (PEREIRA; GONÇALVES; CARVALHO, 2004, p. 53).

Cabe, portanto, à escola, proporcionar um ambiente e oportunidades de aprendizagem que permitam às crianças ampliarem seus conhecimentos e construir uma postura autônoma em relação ao seu uso e desfrute pessoal. Para isso, é necessário que as intervenções e atividades

sejam planejadas e executadas de maneira intencional, sistemática e organizada, por parte dos professores e da Escola como um todo.

Também é importante sublinhar que, além dos horários de recreio, as aulas de Educação Física são os únicos momentos do cotidiano escolar nos quais as crianças têm a oportunidade de se movimentar. Sendo assim, esses momentos devem ser aproveitados ao máximo para um enfoque educativo e não meramente recreativo.

Neste sentido, é fundamental que alguns princípios e aspectos sejam considerados na formulação e encaminhamento dos processos de ensino e de aprendizagem da Educação Física Escolar:

Atenção à Diversidade

É muito importante que o professor considere a diversidade das crianças na organização do processo de ensino e aprendizagem. Essa diversidade existe em função das oportunidades e experiências anteriores de cada criança e determina diferentes caminhos e ritmos de aprendizagem. Em função disso, é preciso mesclar, a todo tempo, intervenções coletivas e individuais, para atender às peculiaridades de cada criança nos diferentes âmbitos de aprendizagem. A mesma atenção deve ser dada às crianças com mais iniciativa e às crianças com mais receio; aos mais habilidosos e aos menos habilidosos; às crianças que têm mais facilidade de expressar suas ideias e às mais acanhadas e tímidas. Esse olhar para a diversidade, obviamente, inclui as crianças portadoras de necessidades especiais, que exigem um olhar ainda mais sensível aos ajustes e aos combinados coletivos, adaptando a prática à vivência da deficiência. Por exemplo, diante da deficiência visual, podemos propor um futebol no qual todos estão de olhos vendados ou um futebol em duplas, contando com a visão do parceiro. Devemos considerar o potencial para aprendizagem no tempo e no espaço, cuidando mais das relações com a aprendizagem do que com a ‘classificação’ das crianças, evitando cometer o engano de, ao considerar a diversidade, classificar e, por isso mesmo, ao fazê-lo, promover a separação.

Em um mesmo grupo-classe existem crianças que foram incentivadas a brincar, dançar e se movimentar e crianças que não receberam tal apoio e que, em alguns casos, foram reprimidas nesse aspecto da aprendizagem e do desenvolvimento. É muito comum, por exemplo, que seja dito aos meninos que “dançar não é coisa de homem” ou que seja dito às meninas que “jogar futebol não é para meninas”. É necessário que ideias preconceituosas e comportamentos estereotipados sejam trabalhados nas aulas de Educação Física e que todos tenham a oportunidade de experimentar e aprender múltiplas vivências e conhecimentos relativos ao corpo e ao movimento.

Os aspectos relacionados ao gênero, ou seja, às especificidades e características de meninos e meninas, revelam boa parte dessa diversidade, pois as influências socioculturais costumam resultar em dois grupos bastante distintos em relação à aprendizagem das práticas da cultura corporal. Cabe destacar que em boa parte dos programas de televisão para crianças que envolvem gincanas, concursos e competições, é comum que o embate aconteça entre um grupo de meninas *contra* um grupo de meninos, incentivando a rivalidade entre os grupos de gênero, de modo completamente desnecessário e indesejável. Nesse sentido, o professor deve dedicar um olhar particularmente atento a essas nuances de gênero, buscando garantir que todas as crianças possam ter as mesmas oportunidades de aprender e avançar.

Inclusão

Boa parte dos conteúdos de aprendizagem da Educação Física nessa faixa etária se constitui de jogos, esportes, lutas e brincadeiras. Essas atividades têm na sua essência uma característica de

competição, mobilizando necessariamente uma grande expectativa das crianças quanto ao resultado de seu desempenho pessoal e de sua participação nas ações coletivas e grupais. Desse modo, a vivência de situações e emoções relacionadas ao perder, ganhar, se frustrar, se esforçar, arriscar, buscar, enfim, a sensação de êxito ou de fracasso, são elementos constituintes da aprendizagem das práticas da cultura corporal. É muito importante que o professor tenha clareza de que a aprendizagem de atividades competitivas não deve se tornar um processo competitivo em si mesmo, cuidando para que todas as crianças sejam incluídas em todas as atividades e possam participar com todos os recursos disponíveis, evitando atividades que resultem em exclusão ou em situações de comparação constrangedora.

Por exemplo, durante um jogo em que se configuram várias funções e papéis dentro de cada uma das equipes (ataque, defesa, armação, finalização, salvamento), é necessário que o professor estabeleça um rodízio nesses papéis e funções, de maneira que todas as crianças possam experimentar todas as funções dentro da equipe e possam aprender sobre elas, evitando situações do tipo “o menor vai para o gol” ou “meninas ficam só na defesa”.

Nessa perspectiva, vale sublinhar a valorização dos aspectos cooperativos presentes nas atividades competitivas, principalmente nas modalidades e atividades em equipes, nas quais a coordenação de várias habilidades individuais pode resultar numa ação coletiva eficiente.

O desafio da inclusão de todos nas atividades pode e deve ser partilhado com as crianças, na forma de perguntas e problemas a serem resolvidos pelo grupo. Nas rodas de conversa, o professor pode apresentar para as crianças o desafio de pensar, por exemplo, em regras e estratégias que garantam a inclusão de todos na participação das atividades.

Contribuições à formação das crianças

O inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.

Paulo Freire

O acesso à cultura corporal de movimento representa uma experiência com o ambiente cultural, com tradições, sentidos e significados que vão sendo transformados a cada tempo e em cada contexto.

Aprender dessa cultura significa dialogar com o outro a partir de jogos, brincadeiras, lutas, danças, ginásticas e esportes. Devemos também considerar que esse diálogo se dará a partir de conteúdos historicamente relevantes da educação física e portadores de valores. Alguns deles, como o esporte, muitas vezes são estabelecidos e transmitidos por uma cultura dominante e hegemônica, pela mídia atrelada à indústria do consumo, mantendo o que está previamente estabelecido sem uma reflexão crítica. Assim, por trás da escolha de cada conteúdo se faz presente uma opção política, ética e estética; por trás da concepção e da metodologia de ensino, revela-se uma perspectiva mais ou menos crítica, mais ou menos emancipatória.

Dessa forma, mais do que o conteúdo tradicional entendido como conjunto de técnicas a serem aprendidas - por exemplo, chutar uma bola, fazer uma estrela, uma determinada técnica de ginástica, ou seja, tudo aquilo que é preciso ensinar explicitamente - é importante que o professor crie condições para que o aluno aprenda, estabeleça um diálogo entre a criança e o conhecimento, entre as crianças, entre elas e os professores e com a comunidade e a cultura em que estão todos inseridos. Aponta-se aqui uma perspectiva metodológica que tem como eixo o

diálogo com o conhecimento e não a aprendizagem de um conteúdo estático, acabado e predeterminado. É desta capacidade comunicativa e dialógica que enxergamos a contribuição da educação física na formação do aluno: um aluno que se quer autônomo e crítico, participativo e emancipado na construção do ambiente de convívio social, a partir das práticas da cultura corporal.

Nesse momento, precisamos de alguns critérios para selecionar, dentre este vasto universo cultural, o que estará presente no currículo e a que expectativas de aprendizagem se remetem. Tentamos eleger a relevância social e a possibilidade de formação do aluno real.

No que se refere à relevância social, devemos considerar o contexto cultural. Por exemplo, a relevância do futebol em relação ao jogo de Crique para os brasileiros. Ao mesmo tempo, devemos considerar quais são as possibilidades formativas do aluno real ou, em outras palavras, qual é a expectativa de aprendizagem que determina a escolha do futebol ou do Crique para aquela faixa etária, para aquele aluno, em um determinado contexto.

Estabelecer metas relativas à aquisição de conceitos, procedimentos e atitudes contribui para ajustar os objetivos e conteúdos para cada ano. Os objetivos nos remetem às expectativas de aprendizagem, pois como o nome sugere, são previsões do que se espera quanto à construção de novos conhecimentos por parte das crianças a cada ano, o que não se dará de forma linear e contínua, mas sim de forma cíclica, sinalizando que os conteúdos precisam ser revisitados para, a cada tempo, adquirirem significados mais amplos, de maior complexidade e aprofundamento. Da mesma forma, alguns objetivos são atingidos ao longo do ano, outros em dois anos e, ainda, outros são previstos para serem atingidos ao final de um período maior. O quadro de referências curriculares descreve a distribuição de objetivos ao longo dos anos, os conteúdos que se ensina e o que se aprende a cada ano, expressando a integração das dimensões do conteúdo relacionadas à natureza de cada prática da cultura corporal.

No que diz respeito à possibilidade de formação do aluno real, devemos lembrar o que já foi abordado anteriormente: não se trata exclusivamente da aquisição do conteúdo em si, um gesto técnico ou movimento, mas, também, da forma como se organiza o ambiente de aprendizagem, o que poderá favorecer uma vivência mais restrita ou mais ampla com aquela experiência. A forma de encadeamento das atividades, a participação do aluno no processo, seja atuando e discutindo as regras de um jogo ou contribuindo na montagem de um circuito, faz parte do processo de desenvolvimento e de avaliação, representando importantes momentos de apreensão das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, inseparáveis quando pensamos o ensino para a formação global da criança.

Educação Física e as outras áreas

A posição interdisciplinar se fundamenta na crença de que o aluno possa estabelecer conexões pelo simples fato de serem evidenciadas pelo professor, e em que o somatório de aproximações a um tema permita, por si próprio, resolver os problemas de conhecimento de uma forma integrada e relacional.

Fernando Hernandez e Monserrat Ventura

A Educação Física, com o passar do tempo, mostra-se cada vez mais articulada com as outras áreas curriculares, especialmente em escolas em que os projetos estão se tornando uma modalidade organizativa mais frequente. Nos projetos, as crianças vão se apropriando do conhecimento a partir da investigação sobre uma boa pergunta, que derruba os muros das áreas

de conhecimento, permite atravessar fronteiras em busca das respostas, da compreensão de um fenômeno, principalmente daquilo que, naquele momento, se tornou importante e significativo.

Quando pensamos na formação do professor reflexivo, capaz de desenvolver um programa articulado com as outras áreas e significativo para as crianças, sabemos do desafio para superar uma prática anterior, uma característica específica da formação do professor de educação física.

O histórico da área, no que se refere à formação do professor de educação física, esteve atrelado ao ensino de técnicas de algumas práticas esportivas como futebol, basquete, vôlei, handebol, atletismo; algumas práticas de ginástica, como alongamento para aquecimento; exercícios de fortalecimento; abdominais; e jogos para recreação e entretenimento de todos os alunos. A partir desta formação voltada para o ensino de práticas, um modelo afeito ao de 'instrutor de modalidades' ou de 'recreacionista', procede o profissional que tem como representação da sua função social o ensino específico de técnicas.

O professor, durante a formação inicial, aprendeu a pensar a aprendizagem das crianças como procedimentos para praticar, ou seja, teve uma graduação ancorada nas técnicas de ensino, por exemplo, em como ensinar a jogar handebol, futebol, queimada, ginástica olímpica etc. A aprendizagem técnica dos procedimentos relacionados ao fazer, jogar, saltar etc., é importante e deve ser incluída nas expectativas de aprendizagem para cada ano, mas não é suficiente quanto à necessidade de explicitação dos objetivos da área. A dificuldade específica da Educação Física está na elaboração de objetivos mais amplos, que considerem a aprendizagem específica na área, mas que também levem em conta o desenvolvimento de capacidades e competências relacionadas e pretendidas também por outras áreas curriculares. É dessa formulação de objetivos alargados que surge um novo critério para a seleção de conteúdos, também mais amplos, que contemplem a aprendizagem específica aliada ao desenvolvimento de capacidades e competências. A partir desta nova formulação de objetivos e conteúdos expandidos se elaboram as propostas com as demais áreas curriculares.

O acesso de todas as crianças à cultura corporal, pautado pelo diálogo com o conhecimento, adquire um caráter comunicativo de valores, técnicas e métodos, imagens e símbolos, conceitos científicos, contextos históricos, geográficos, políticos, étnicos, o que favorece um tratamento metodológico articulado com as demais áreas.

A educação física dentro do ambiente escolar apresenta uma peculiaridade, em relação às demais áreas, na medida em que se constitui quase como uma unanimidade quanto ao gosto e à preferência que a maioria dos alunos demonstra ter pelas aulas.

Este gosto pela Educação Física pode ser explicado por várias razões, entre elas:

- a proximidade das atividades vivenciadas (jogos, brincadeiras, danças etc.) com as demandas naturais por atividades lúdicas e de intensa movimentação corporal das crianças;
- o fato de que as aulas de Educação Física terminam por ser um dos únicos momentos do cotidiano escolar em que as crianças podem se movimentar e se relacionar de uma maneira mais dinâmica e corporal. E, ainda, porque nas aulas de Educação Física as crianças têm a oportunidade de utilizar um espaço físico e uma série de materiais didáticos que não estão acessíveis para boa parte dos alunos (por exemplo, quadra com traves e tabelas, rede de vôlei, bolas, tacos, raquetes, dentre outros);
- o fato de que, em muitos contextos, a quadra da escola é o único espaço físico disponível na comunidade para a realização de atividades corporais, e as crianças aproveitam ao máximo a oportunidade dessa utilização que a aula de Educação Física proporciona.

Esse gosto e esse grande interesse que as crianças demonstram pelas aulas de Educação Física devem, portanto, ser aproveitados o máximo possível, potencializando as possibilidades de aprendizagem e criando espaços de desenvolvimento de ações de ensino, inclusive em parceria com outras áreas.

A aproximação de outras áreas curriculares com a educação física pode ser feita através da criação de seqüências de atividades e de projetos didáticos, com o objetivo de promover o desenvolvimento das mais diversas competências e habilidades das crianças.

No **Caderno 3**, encontram-se descritas algumas seqüências de atividades e projetos que sugerem diversas situações de ensino e aprendizagem possíveis de serem articuladas com outras áreas. Nesse contexto, ressaltamos a importância da explicitação dos objetivos e campos de conteúdo da Educação Física no desenvolvimento das atividades, evitando uma descaracterização da especificidade desta área de conhecimento.

Objetivos do ensino

Tomando-se como referência os propósitos da escola apresentados anteriormente e o conjunto de orientações pedagógicas contidas neste documento, a expectativa é de que os alunos sejam capazes de

Até o final do 3º ano:

- Valorizar a ampliação do conhecimento sobre diferentes manifestações da cultura corporal a fim de melhor apreciá-las e desfrutá-las.
- Organizar autonomamente alguns jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais com regras mais elaboradas, compreendendo a função das regras e demonstrando capacidade para cumpri-las, bem como de sugerir novas e/ou pequenas alterações nas regras¹⁹, para tornar a atividade mais complexa e desafiadora.
- Enfrentar desafios corporais individualmente, utilizando habilidades motoras mais refinadas e complexas, tendo como referência o esforço pessoal, avaliando o próprio desempenho e estabelecendo metas com o auxílio do professor (circuitos, jogos, elementos ginásticos e circenses, brincadeiras).
- Criar e recriar jogos, brincadeiras, brincadeiras cantadas, danças simples e adaptadas, tendo como referência o conhecimento de suas possibilidades e limitações, assim como as dos seus colegas.
- Participar de danças simples pertencentes a manifestações populares, folclóricas ou de outro tipo que estejam presentes no cotidiano, criando e recriando algumas variações.
- Explicar e demonstrar brincadeiras, jogos e atividades aprendidas em contextos extra-escolar, participando e apreciando também as trazidas pelos colegas.

¹⁹ Neste documento utilizamos o termo “regras” de forma ampla, incluindo todas as definições relacionadas ao material utilizado, espaço e tempo que definem a atividade, assim como as regras específicas relativas aos modos de jogar.

Referências Curriculares para o 3º Ano do Ensino Fundamental - Educação Física

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
Valorizar a ampliação do conhecimento sobre diferentes manifestações de cultura corporal a fim de melhor apreciá-las e desfrutá-las.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Escuta ativa da explicação sobre diferentes práticas da cultura corporal. ◦ Disponibilidade para conversar com os colegas, acompanhando o fluxo da conversa e identificando os momentos de falar e de escutar o outro. ◦ Participação em situações de jogos, brincadeiras e danças, favorecendo a ampliação do repertório motor e a valorização de cada prática como momento de convivência em grupo. ◦ Interesse e empenho para manifestar e ouvir manifestações de sentimentos, ideias e opiniões, antes, durante e após as atividades. ◦ Conversa sobre as práticas da cultura corporal vivenciadas cotidianamente, ampliando-a com as que têm acesso através da mídia. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Rodas de conversa que envolvam a apresentação das atividades, bem como relato de como foram as práticas, o que fizeram, como as realizaram. ◦ Rodas de conversa onde as crianças tenham que manifestar opiniões, por exemplo, sobre determinado jogo expondo como a atividade aconteceu e sugerindo modificações para diferentes objetivos, como: <ul style="list-style-type: none"> - torná-lo mais fácil favorecendo a participação de todos; - torná-lo mais desafiador favorecendo o desenvolvimento de novas estratégias; - torná-lo mais cooperativo; - torná-lo mais imprevisível. ◦ Situações em que as crianças possam vivenciar diferentes práticas da cultura corporal e compartilhar sentimentos e dificuldades encontradas. ◦ Situações em que as crianças possam apreciar jogos, brincadeiras e danças que estejam sendo produzidos pelos grupos de sua classe ou de outras classes. ◦ Situações em que possam vivenciar diferentes manifestações folclóricas compreendendo as origens, costumes e contextos de criação das diferentes práticas. 	Observação, registro e análise: <ul style="list-style-type: none"> ◦ de como a criança procede nas atividades propostas na coluna anterior; ◦ de como a criança participa das atividades: grau de compreensão da atividade, das regras, o prazer que tem em participar, compreensão das pequenas coreografias; ◦ de como a criança se expressa oralmente nas rodas de conversa e nas diferentes situações cotidianas, a qualidade da sua participação nas decisões e encaminhamentos do grupo; ◦ da escolha das atividades, da valorização da cultura e forma como as crianças se envolvem; ◦ de como a criança compreende, valoriza e participa das atividades folclóricas.
Organizar autonomamente alguns jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais com regras²⁰ mais elaboradas, compreendendo sua	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Participação em práticas coletivas ajustadas ao grupo. ◦ Disponibilidade para aceitar regras e combinados mais elaborados dos jogos e atividades como elementos organizadores da prática. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Roda de conversa enfatizando a participação de cada um na atividade realizada, estimulando a fala das crianças sobre como se perceberam na atividade e a participação do grupo. ◦ Situações de vivência de jogos com regras mais complexas em que predominem muitas ações, 	Observação, registro e análise: <ul style="list-style-type: none"> ◦ de como a criança procede nas atividades propostas na coluna anterior; ◦ de como a criança procede nas diferentes situações cotidianas,

²⁰ Neste documento utilizamos o termo “regras” de forma ampla, incluindo todas as definições relacionadas ao material utilizado, espaço e tempo que define a atividade, assim como as regras específicas relativas a modo de jogar.

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
função e demonstrando capacidade para cumpri-las, bem como sugerir novas e ou pequenas alterações nas regras para tornar a atividade mais complexa e desafiadora.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Participação em situações de jogos e atividades, incorporando o processo de organização e manutenção da atividade, dispensando a mediação do professor. ◦ Disponibilidade para comentar e debater as situações de conflitos que possam surgir durante as práticas. ◦ Disponibilidade para refletir sobre os jogos e atividades alterando-os em sua complexidade. ◦ Envolvimento e responsabilidade pelo cuidado com os materiais utilizados nas diferentes práticas. 	favorecendo a compreensão das regras e sua valorização como organizadora da atividade. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Levantamento de jogos conhecidos com a explicitação das regras e materiais para sua realização. ◦ Desenvolvimento das atividades mais conhecidas com a organização dos alunos. ◦ Rodas de conversa onde as crianças tenham que manifestar opiniões sobre os jogos, expondo como a atividade aconteceu em relação às regras e combinados, enfatizando a reflexão do quanto conseguiram cumprir. ◦ Situações em que as crianças tenham que opinar sobre situações concretas vivenciadas durante os jogos e atividades, estimulando que reflitam sobre o aumento de dificuldade a partir da alteração de algumas regras, tendo como referência o jogo inicial. ◦ Registro das regras de jogos, refletindo coletivamente sobre o grau de dificuldade, considerando o quê e por que se torna mais fácil, mais difícil, menos ou mais desafiador. 	considerando seu processo de evolução; <ul style="list-style-type: none"> ◦ sobre a evolução da criança no cumprimento das regras, a dinâmica coletiva e as participações individuais; ◦ sobre os jogos e suas alterações nas regras, explicitando evolução da complexidade.
Enfrentar desafios corporais individualmente, utilizando habilidades motoras mais refinadas e complexas tendo como referência o esforço pessoal, avaliando o próprio desempenho e estabelecendo metas com o auxílio do professor (circuitos, jogos, elementos ginásticos e circenses, brincadeiras).	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Interesse e empenho em participar de atividades corporais desafiadoras, buscando o melhor desempenho possível. ◦ Participação em atividades propostas em aula cotidianas de aprendizagem corporal em que é preciso avaliar o próprio desempenho para estabelecer metas (ainda que com o auxílio do professor). ◦ Produção de circuitos considerando as possibilidades individuais e as possibilidades dos colegas. ◦ Participação em atividades de criação de circuitos a partir de modelos (aula historiada, desenhos, fotos, maquetes de 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Circuitos/percursos elaborados com bancos suecos, cordas, aros bambolês, pneus etc., que: <ul style="list-style-type: none"> - estimulem o desenvolvimento dos padrões motores de estabilização, manipulação e locomoção; - mobilizem a prática sobre as dificuldades; - permitam a modificação e adaptação do nível de dificuldade; - estimulem a criança a enfrentar desafios e a construir uma auto-estima positiva. ◦ Circuitos/percursos a partir de histórias, fotos e desenhos, montagem de pequenas maquetes de papel, massinha, madeira, que possam estimular a criação e adaptação do circuito utilizando os materiais presentes na escola como bancos suecos, cordas, aros bambolês, 	Observação, registro e análise: <ul style="list-style-type: none"> ◦ da evolução da criança nos circuitos, percursos e jogos de conteste (quanto ao grau de desafio); ◦ das adaptações realizadas pela criança para dificultar e para facilitar a tarefa; ◦ da auto-avaliação da criança sobre sua evolução nos jogos de conteste e em direção às metas pessoais; ◦ do envolvimento da criança com

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
	<p>dobradura e massinha), utilizando materiais diversos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Planejamento da montagem do circuito considerando os riscos e possibilidades de acidentes. 	<p>pneus etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de jogo de conteste²¹ combinando ou sequenciando diferentes movimentos, como: <ul style="list-style-type: none"> - Salto em altura - Salto em extensão; - Pular corda e correr; - Subir em árvore e balançar em uma corda; - Arremessar o mais longe, correr, desviar; - Acertar um alvo, correr e esquivar-se; - Pendurar, saltar e rolar; - Correr conduzindo uma bola (com os pés, com as mãos, quicando, rolando etc.). <p><u>Observação:</u> É importante que o professor atue preventivamente, antecipando os riscos da atividade, e, nessas situações, participe das decisões de montagem opinando e ampliando as condições de segurança.</p>	<p>a tarefa e sua atitude frente às dificuldades;</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ dos momentos mediados pelo professor para reflexão em pequenos grupos sobre como cada um tem enfrentado desafios, estabelecido metas e avançado na aprendizagem.
<p>Criar e recriar jogos, brincadeiras, brincadeiras cantadas, danças simples e adaptadas tendo como referência o conhecimento de suas possibilidades e limitações, assim como as dos seus colegas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Participação em atividades de criação e transformação tendo como referência os jogos e danças conhecidas pelo grupo; ◦ Participação em atividades de criação e transformação envolvendo os jogos, danças e brincadeiras, com disponibilidade para expressar suas dificuldades, bem como para escutar as dos seus colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de vivência de danças, jogos e brincadeiras conhecidas que: <ul style="list-style-type: none"> - estimulem a prática de construir pequenas variações; - permitam à criança manifestar suas dificuldades e escutar as dificuldades dos colegas, favorecendo o diálogo e as decisões coletivas; - possibilitem planejar e experimentar a inclusão de outros movimentos, gestos, regras e materiais; - incentivem a criança a atuar na organização, montagem e desmontagem das atividades. 	<p>Observação, registro e análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ dos jogos, brincadeiras e danças criados pelos alunos; ◦ das adaptações realizadas pelas crianças sobre os jogos, as brincadeiras e as danças; ◦ do envolvimento da criança com a tarefa e sua atitude durante os momentos de criação, transformação e organização das atividades.
<p>Participar de danças simples pertencentes a manifestações populares, folclóricas ou de outro tipo e que estejam presentes no</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Vivenciar algumas das danças presentes na cultura brasileira com disponibilidade para aprender a partir de tentativas (trabalho com o ‘erro construtivo’ no processo de aprendizagem). 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Atividades rítmicas elaborados com as diferentes manifestações culturais, como: Boi, frevo, catira, pau de fita, forró etc. que: <ul style="list-style-type: none"> - estimulem a vivência rítmica e a expressão corporal; - mobilizem a prática sobre as dificuldades; - permitam a modificação e adaptação do nível de 	<p>Observação, registro e análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ da evolução da aprendizagem das danças; ◦ das adaptações realizadas pela criança para dificultar e para

²¹ Jogos de caráter individual ou em duplas que possibilitam estabelecer metas, marcar acertos e erros e que favorecem avaliar o desempenho e a evolução.

Objetivos [Capacidades]	Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
cotidiano, criando e recriando algumas variações.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Participação em atividades rítmicas propostas em aula considerando a importância de cada um no resultado coletivo. ◦ Produção de adaptações nas danças considerando as possibilidades individuais e as dos colegas. ◦ Participação em atividades de criação de danças a partir de algumas manifestações culturais ou ‘estilos’. ◦ Planejamento da montagem de pequenas apresentações das danças produzidas em grupo. 	dificuldade; - contribuam para o desenvolvimento de autoestima. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Atividades de ampliação cultural que contribuam com a compreensão e a valorização das práticas, como: assistir vídeos, visitar um local específico, entrevistar um praticante, pesquisar em livros, revistas, Internet. ◦ Situações de práticas de diferentes manifestações, favorecendo: <ul style="list-style-type: none"> - a vivência dos diferentes ritmos, movimentos e gestos; - a criatividade para transformar e adaptar os gestos; - a transposição de ritmos de uma cultura para gestos e movimentos de outra (por exemplo, quadrilha em ritmo de forró). 	facilitar a prática; <ul style="list-style-type: none"> ◦ das pesquisas realizadas e a evolução do conhecimento sobre cada prática; ◦ do envolvimento da criança com as atividades e sua contribuição para o trabalho do grupo; ◦ dos momentos mediados pelo professor para reflexão em pequenos grupos sobre como cada um tem enfrentado desafios, estabelecido metas e avançado na aprendizagem, bem como sugestões de continuidade.
Explicar e demonstrar as brincadeiras, jogos e atividades aprendidas em contexto extra-escolar, participando e apreciando também as trazidas pelos colegas.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Escuta atenta da fala dos colegas. ◦ Disponibilidade para participar, acompanhando a explicação dos colegas e identificando os momentos de falar e de escutar o outro. ◦ Participação em situações de brincadeiras favorecendo a valorização de cada prática como momento de convivência em grupo. ◦ Disponibilidade para manifestar e ouvir manifestações de sentimentos, ideias e opiniões, antes, durante e após as atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Organização de um ‘cronograma’ de apresentação de brincadeiras ensinadas pelos alunos, em que todas as crianças possam vivenciar e que todos tenham a oportunidade de ensinar. ◦ Rodas de conversa que envolvam a apresentação das brincadeiras pelos colegas, bem como o relato de como foram as práticas, o que fizeram, como as realizaram. ◦ Rodas de conversa em que as crianças tenham que manifestar opiniões, por exemplo, sobre determinada brincadeira apresentada pelo colega, expondo se a conhecia (caso já conhecesse) ou como a entendeu a partir da explicação. 	Observação, registro e análise: <ul style="list-style-type: none"> ◦ de como a criança participa das atividades: grau de compreensão da atividade, envolvimento e o prazer que tem em participar; ◦ de como a criança se expressa oralmente explicando a brincadeira nas rodas de conversa e durante a atividade; ◦ de como o grupo manifesta apreço pelo momento de aprender com o outro, observando: <ul style="list-style-type: none"> - a disponibilidade para escutar e participar do que o outro ensina; - a disponibilidade de trazer e comunicar as brincadeiras para o grupo; - a evolução do trabalho.

Bibliografia

LÍNGUA PORTUGUESA

- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Coletânea de Textos do Professor**. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - elementos para reflexões sobre uma experiência suíça. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 1999.
- FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.
- GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2000.
- _____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2008.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MAKARENKO, Anton. **Poema pedagógico**. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 1980.
- NEMIROVSKY, Myriam. **O ensino da linguagem escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RIBEIRO, Vera M. (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global / Instituto Paulo Montenegro / Ação Educativa, 2003.
- ROCHA, Gladys; VAL, Maria da Graça Costa (org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto - o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE/ FaE/ UFMG, 2005.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa (leitura, escrita e comunicação oral) e Matemática**. São Paulo, 2008. Disponível em <http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>. Acesso em: 15 fev. 2008.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ACRE e SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIO BRANCO. **Caderno 1 - Orientações para o Ensino de Língua Portuguesa e Matemática no Ciclo Inicial**. Rio Branco, 2008.
- SECRETARIA DE LA EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. **Diseño Curricular para la Escuela Primaria de la Ciudad de Buenos Aires**. Buenos Aires, 2004.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS. **Matrizes de Referência para o 1º Ciclo do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa**. Campinas, 2007.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Orientações Curriculares e Proposições de Expectativas de Aprendizagem para o Ciclo I - Ensino Fundamental / 1º ao 5º ano**. São Paulo, 2007.
- SOLIGO, Rosaura; VAZ, Débora. O desafio da prática pedagógica. **Revista Memória da Pedagogia**, São Paulo, n.5, jan. 2006.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa - como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MATEMÁTICA

- BALLONGA, Pep Pérez. Matemática. In: ZABALA, Antoni (org.). **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Brasília: SEF/MEC, (Série Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Fundamental 1ª a 4ª série). Volumes 1 a 10. 1996.
- LERNER, D.; SADOVSKY, P. **Didática da Matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PIRES, C. M. C. **Currículos de Matemática: da organização linear à ideia de rede**. São Paulo: FTD, 2000.
- POZZO, Juan Ignacio (org.). **A solução de problemas. Aprender a resolver, resolver para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Orientações Gerais para o Ensino de Língua e Matemática no ciclo I**. São Paulo: SME / DOT, 2006.
- SÃO PAULO. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental**. São Paulo: SME/DOT, 2006.

SÃO PAULO. **Caderno de Orientação Didática**. Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental das áreas. São Paulo: SME/DOT, 2007.

CIÊNCIAS

AAAS - American association for the advancement of science. **Benchmarks for science literacy**. Nova York: Oxford University Press, 1993. Disponível em: <http://www.project2061.org/publications/bsl/online/index.php> . Acesso em: 14 out. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais: Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CACHAPUZ, A. et al. (org.). **A necessária renovação do ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CHASSOT, Ático. **Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Editora UNIJUI, 2001.

CHASSOT, A. **A ciência através dos tempos**. São Paulo: Moderna, 1994.

DRIVER, R.; GUESNE, E.; TIBERGHIE, A. **Ideas científicas en la infancia y la adolescencia**. Madri: Ediciones Morata, 1989.

FRACALANZA, Hilário; MEGID NETO, Jorge (orgs.). **O livro didático de Ciências no Brasil**. Campinas: Komedi, 2006.

HARLEN, W. **Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias**. Madri: Ediciones Morata, 1985.

IMPAGLIAZZO, M. A ciência do desenho e o desenho no ensino de ciências. In: **Enseñanza de las ciencias**, volume especial, 2005. Disponível em:

http://enciencias.uab.es/webblues/www/congres2005/material/comuni_orales/2_Proyectos_Curri/2_2/implagliazzo_747.pdf

Acesso em: 14 out. 2008.

MENEZES, Luis Carlos de. **A Matéria**. Uma aventura do espírito. Fundamentos do conhecimento físico. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2005.

NARDI, Roberto; GATTI, Regina Teodoro. Uma revisão sobre as investigações construtivistas nas últimas décadas: concepções espontâneas, mudança conceitual e ensino de ciências. In: **Revista Eletrônica**, Ensaio: Pesquisa em educação em ciências, CECIMIG/ Universidade Federal de Minas Gerais, v. 6, no. 2.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares e Proposições de Expectativas de Aprendizagem para o Ciclo I - Ensino Fundamental / 1º ao 5º ano**. São Paulo, 2007.

SÃO PAULO. **Água hoje e sempre: consumo sustentável**. São Paulo: SEE/CENP, 2004. Disponível em:

<http://cenp.edunet.sp.gov.br/Agua/> . Acesso em: 14 out. 2008.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Orientações Curriculares e Proposições de Expectativas de Aprendizagem para o Ciclo I - Ensino Fundamental / 1º ao 5º ano**. São Paulo, 2007.

WEISSMANN, H. (org.). **Didática das ciências naturais: contribuições e reflexões**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HISTÓRIA

BITTENCOURT, Circe. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: História (1ª a 4ª série)**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRAUDEL, Fernand. **História e Ciências Sociais**. 5ª ed. Lisboa: Editorial Presença, 1986.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado? - Sobre a história e os historiadores**. São Paulo: Ática, 1995.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.

_____. **A Nova História**. Lisboa: Edições 70, 1991.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Ícone, 1990.

MACEDO, Lino. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MARGAIRAZ, Dominique. **A utilização de documentos na aprendizagem de História e de Geografia**. (Trad. e adaptação por Circe F. Bittencourt). Paris: INRP, 1989.

MONTEIRO, Ana Maria. História e ensino básico. In: **Anais II Encontro "Perspectiva do ensino de História"**. São Paulo: FEUSP, 1996.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. (Trad.: Yara Aun Khoury). **Projeto História** (10), dez. 1993.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do Ensino de História e Geografia**. SP: Cortez, 1994.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. **A noção de tempo na criança**. Rio de Janeiro: Record, s/d.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do Ensino Fundamental**. São Paulo: SME/DOT, 2006. Disponível em: <http://arqs.portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br/publicacoes/referencial%20desenv%20ciclo%20II.pdf>. Acesso em: 15 set. 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II: caderno de orientação didática de História**. São Paulo: SME/DOT, 2006. Disponível em: <http://arqs.portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br/publicacoes/historia.pdf>. Acesso em: 15 set. 2008.

SEGAL, André. Pour une didactique de la dureté. In: MONIOT, Henri (org.). **Enseigner l'histoire des manuels à la mémoire**. Berne: Peter Long. Éditions, 1984.

TERRA, Antonia. As datas comemorativas e o ensino de História. In: **Jornal Bolando Aula de História**, Santos, Gruhbas, ano 2, n. 12. abr. 1999.

_____. História e memória. In: **Jornal Bolando Aula de História**, Santos, Gruhbas, ano 2, n. 13. mai. 1999.

_____. Tempo e história. In: **Textos e reflexões**. Natal: Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte, 1998, p. 172 - 186.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum - Estudos sobre a cultura popular tradicional**. (Trad.: Rosaura Eichemberg). São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VIYGOTSKY, L.S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GEOGRAFIA

ALMEIDA, Rosângela D. **Do desenho ao mapa**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2001. v. 1.

_____. La elaboración de atlas municipales escolares por profesores: una investigación en colaboración. Enseñanza de las ciencias sociales. In: **Revista de Investigación**, España, v.4, 2005. p. 21-31.

ARNAY, José. Reflexões para um debate sobre a construção do conhecimento na escola: rumo a uma cultura científica escolar. In: RODRIGO, Maria Jose; ARMY, José (orgs.) **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança**. São Paulo: Ática, 1998.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al (org.). **Ensino de Geografia, prática e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

CASTELLAR, Sonia M. V. A alfabetização em geografia. In: **Espaços da Escola**, n.37, 2000. p. 29-48.

_____. O ensino de Geografia e a formação docente. In: CARVALHO, Anna Maria P. **Formação continuada de professores**. Uma releitura das áreas de conteúdo. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

CASTROGIOVANNI, Antonio C. (org.) **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1998.

CAVALCANTI, Lana de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Editora Alternativa, 2002.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, v.2, 1990, p. 177-229.

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo História e Geografia: conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série**. São Paulo: Ática, 2000.

FURLAN, Sueli A.; CHAMAS, Marilu. Desafios da formação continuada de professores. Diálogo entre as competências profissionais e formação de professores em Geografia. **Anais do IX Encontro de Geógrafos da América Latina**. Mérida, México, 2003.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTINELLI, Marcelo; LEMOS FERREIRA, Graça M. **Geografia em mapas**. São Paulo: Moderna, 2000.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho**. São Paulo: Loyola, 2002.

NEVES, Conceição Bitencourt et al. (orgs). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1999.

PASSINI, Elza Y.; ALMEIDA, Rosângela D. **Espaço Geográfico, ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 2004.

PONTUSCHKA, Nidi; PAGANELLI, Tomoko; CACETE, Nuria Hanglei. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ROSS, Jurandy. **Geografia do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2005.

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

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Projeto Intensivo do Ciclo I**. São Paulo: SME/DOT, 2006.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares**: proposição de expectativas de aprendizagem. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SMIELLI, Maria E. R. O uso de plantas e mapas na escola de 1º. grau: ênfase para as series iniciais. In: SEABRA, Odete (org.). **O ensino da cidade de São Paulo**. São Paulo: AGB, 1992.

ARTES VISUAIS E MÚSICA

ALMEIDA, Ana Cristina Rocco Pereira de. **Propostas de trabalho**: experiências para a arte. 1991. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

AQUINO, Felipe Avellar de. Práticas Interpretativas e a Pesquisa em Música: dilemas e propostas. **Revista Opus**, n. 9, p.106, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/opus/opus9/opus9-8.pdf>> Acesso em: 19 out. 2008.

ARAÚJO, Alcione. Esquizofrenia na educação e cultura. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 4 ago. 2006, in <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0408200609.htm>, acesso em 19/11/2008.

ARONOFF, Frances Webber. **La musica y el niño pequeño**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1974.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARROS, Manoel. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BENNETT, Roy. **Elementos básicos da música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990. (Cadernos de Música da Universidade de Cambridge).

BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório Condorcet. **Educação, Sociedade e Cultura**, Campinas, n. 84, vol. 24, p. 735-762. 2003.

BRASIL/MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed: 2005.

CHAUÍ, Marilena. Merleau-Ponty: obra de arte e filosofia. In: NOVAES, Adauto (org.). **Artepensamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

DERDIK, Edith. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo: Scipione, 1989.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

DIETRICH, Peter. “Eu te amo”, de Tom Jobim e Chico Buarque: Uma Análise Semiótica. **Revista Textos e Pretextos**, Lisboa, vol.7. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/downloads/dietrich_euteamo.pdf> Acesso em: 15 out. 2008.

FERREIRA, Paulo Nin. Artes visuais na educação infantil. In: NICOLAU, M. M.; DIAS, M. C. M. (orgs.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **Opus12**: ANPPOM - Associação Nacional de Pesquisa em Pós-graduação de Música, n.12, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/opus/opus12/sumario.htm>> Acesso em: 20 out. 2007.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Juegos de manos**: 75 rimas y canciones tradicionales con manos y otros gestos - recopilación y presentación didáctica. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.1996.

GALASSI, Susan Grace. **Picasso em uma só linha**. Rio de Janeiro: Ediouro,1999.

GRAMANI, José Eduardo. **Ritmica**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

HOLM, Anna Marie. **Fazer e pensar arte**. São Paulo: MAM-SP, 2005.

HYDE, Levis. **The gift**: imagination and the erotic life of property. Londres: Vintage/Handom House, 1988.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança**. Porto Alegre: Zouk, 2006.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed. 2002.

KOLLREUTTER, Hans Joaquim. Sobre o valor e o desvalor da obra de arte. **Estudos Avançados**, São Paulo, n. 37, vol.13, p.251-260. set./dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v13n37/v13n37a14.pdf>> Acesso em: 20 out. 2007.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete (org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2007.

LACERDA, Osvaldo. **Compêndio de teoria elementar da música**. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1967

LOUREIRO, Alcília Maria Almeida. **O ensino da música na escola fundamental**: um estudo exploratório. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MACHADO, Ana Maria. **Ilhas no tempo** - algumas leituras. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

- MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança**. São Paulo: Loyola, 1994.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do Ensino de Arte**. São Paulo: FTD, 1998.
- MATEU, María Cateura. **Musica para los ciclos basicos: ciclo medio - niveles III, IV y V**. Madrid-Barcelona, México: Ediciones Daimon, Manuel Tamayo, 1983.
- MENEZES, Flo. **A acústica musical em palavras e sons**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Loyola, 1984.
- NOVAES, Adauto. Constelações. In: NOVAES, A. (org.). **Artepensamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- PELINSKI, Ramón. Corporeidad y experiencia musical. Dossier Música, cuerpo y cognición. **Revista Transcultural de Música**, Espanha, vol. 9. 2005. Disponível em: <file:///C:/text-teorias/revista%20trans/corporeidade%20da%20musica-pelinski.htm>. Acesso em dia/data/2007.
- PESSOA, Fernando. **Ficções do interlúdio/1 - Poemas completos de Alberto Caeiro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- MANUAL DE REFERÊNCIA PARA CASAS DE FARINHA. SEBRAE: 2006**. Disponível em: <http://sstmpe.fundacentro.gov.br/Anexo/Manual_de_Referencia_para_Casas_de_Farinha.pdf> Acessado em 02/11/2008
- PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Graf. FE-UNICAMP, 2005.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata Barrichelo. **Percursos de autoria: exercícios de pesquisa**. Campinas: Alínea; 2007.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- RODARI, Gianni. **A gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, v 9, p.63-64. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v2n2/v2n2a07.pdf> Acesso em: 12 nov. 2007.
- SERÓDIO, Liana. **A música, a narrativa e a formação de professores**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- SOLIGO, Rosaura. Dez questões a considerar. In: **PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Coletânea de Textos do Professor. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- SOLIGO, Rosaura; PRADO, Guilherme do Val Toledo. In: VICENTINI, Adriana; FARIAS, Natalina; SADALLA, Ana M. Aragão; PRADO, Guilherme do Val Toledo. **Professor-formador: histórias contadas e cotidianos vividos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- SOUZA. Elizeu C.; ABRAÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Tempos, narrativas e ficções - a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.
- SOUZA, HENTSCHE et al. Série Estudos: n.1. Porto Alegre, novembro de 2002.
- TATIT, Luiz Augusto de Moraes. **Semiótica da Canção - Melodia e Letra**. São Paulo: Escuta, 1994. Série Estudos: n.1

EDUCAÇÃO FÍSICA

- ABERASTURY, A. **A criança e seus jogos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BETTI, M. **Janela de vidro: Educação Física e esportes**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- _____. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 16, n. 3, 1992.
- _____. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Porto: Cotovia, 1990.
- COLL, C. **Psicologia e currículo**. São Paulo: Ática, 1996.
- CASTELLANI FILHO, L. Considerações acerca do conhecimento (re)conhecido pela Educação Física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, supl. n. 1, 1995.
- CLARO, E. **Método dança. Educação Física: uma reflexão sobre consciência corporal e profissional**. São Paulo: Robe, 1995.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DE LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- FREIRE, J. B. **De corpo e alma**. São Paulo: Summus, 1991.
- _____. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.
- GALLAHUE, D. L., OZUMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte Editora, 2005.

- GIMENO, S. J. *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, 1988.
- GOÑI, A. M. R.; GONZÁLES, A. *El niño y el juego*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1987.
- HERNANDES, F. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- KAMII, C.; DEVRIES, R. *Jogos em grupo*. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
- KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Ed. Unijui, 1994.
- LAPIERRE e AUCOUTURIER. *A simbologia do movimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- LE BOULCH, J. *Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987a.
- _____. *Rumo a uma ciência do movimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987b.
- LIBÂNIO, J. C.; PIMENTA, S. G. (coords.). *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- MEDINA, J. P. S. *A Educação Física cuida do corpo... e mente*. Campinas: Papirus, 1983.
- MOREIRA, W. W. *Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1992.
- PEREIRA, M. Z.; GONÇALVES, M. P.; CARVALHO, M. E. *Currículo e contemporaneidade: questões emergentes*. Campinas, SP: Alínea, 2004.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Lisboa: Dom Quixote, 1977.
- _____. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. *A psicologia da criança*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- ROSSETTO, A. J. Jr.; ARDIGÓ, A. Jr.; COSTA, C. M.; D'ANGELO, F. *Jogos Educativos: Estrutura e organização da prática*. São Paulo: Phorte Editora, 2005.
- SOARES, C. L. *Educação Física escolar: conhecimento e especificidade*. *Revista Paulista de Educação Física*, supl. n. 2, 1996.
- TANI; MANOEL; KOKOBUN; PROENÇA. *Educação Física escolar*. São Paulo: Edusp/EPU, 1988.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- _____. *A criança e seu mundo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- _____. *Natureza humana*. Rio de Janeiro: Imago, 1988.
- ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Art Med, 1998.