

Governo de Estado do Acre
Prefeitura Municipal de Rio Branco

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Série Cadernos de Orientação Curricular

CADERNO 1 - Volume 2

Orientações para o ensino
no Ciclo Inicial

1º ano



Rio Branco - Acre
2008

Governador do Estado do Acre

Binho 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

Diretor de Ensino - SEE

Josenir de Araújo Calixto

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 ACRE. Secretaria de Estado de Educação. *Cadernos de orientação curricular: Orientações curriculares para o ciclo inicial – caderno 1, 1º ano. Rio Branco, AC.: SEE, 2008. v.2. II. P.*

1. Orientação curricular, 2. Ciclo inicial – 1º ano, I. Título

CDU 37.046.12 (811.2)

Governo do Acre

Secretaria de Estado de Educação

Rua Rio Grande do Sul, 1907 - Aeroporto Velho

CEP: 69903-420 - Rio Branco

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 - Rio Branco

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

Email: ensinoseme@riobranco.ac.gov.br



Série Cadernos de Orientação Curricular
CADERNO 1 - Volume 2

Orientações para o ensino
no Ciclo Inicial

1º 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

Introdução

Quais os propósitos?

Razão, conteúdo e forma

Referências Curriculares

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

Considerações finais

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, porque apresenta 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 subsídio 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.

Equipe de Elaboração da Série **Cadernos de Orientação Curricular**

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:

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

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).

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.
- 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.

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.

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 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

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 favoreçam 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, certas propostas favorecem que as crianças pensem e diferenciem tempos e a dimensão real dos acontecimentos. São elas:

- 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 potencializar a reflexão crítica. 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 contribuem 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 distorcida³ 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 construa 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).

³ 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 acontecimento 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 concepção 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 história 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 a 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 aprofundando 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 sem o que 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).⁴

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.

⁴ LÉVI-STRAUSS, C. *O pensamento selvagem*. São Paulo: Ed. Nacional, 1976, p. 294.

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

- em qualquer nível de escolaridade, 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 tanto um conhecimento como uma 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 européias;
- 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 disciplinas, 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 estes 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.
- GASPAS, 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]⁵

Nessa linha, é preciso superar, no ensino de história, a perspectiva 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)⁶

Gerônimo Albuquerque Rocha. ESTUDOS AVANÇADOS 17 (47), 2003.

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?

⁵ MACIE, M. E. Uma cozinha à brasileira. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: FGV: CPDOCFG, n. 33, 2004.

⁶ 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 utilizar como exemplo o fato de que alguns tipos de abastecimento de água atualmente 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 muito 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 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, contribui 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 no passado recente envolve, por vezes, muita luta com o poder público para implantação de água encanada. Ainda hoje, existem bairros 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 a água 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, que precisam aprender a identificar e 'ler' a diversidade de elementos presentes naquilo que as envolve culturalmente e que constitui a sociedade em que elas vivem, inclusive identificando a presença das relações entre o mundo de hoje, outros tempos e outros espaços. É preciso que elas percebam que estão envolvidas 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 1º ano:

- Relacionar lugares e tempos vividos na vida cotidiana (na casa, escola, ruas, parques...) com rotinas, medições e marcadores de tempo cronológico, para apreender noções de tempo vivido no presente.
- Identificar e registrar acontecimentos diferentes e cotidianos da sala de aula e suas sequências temporais, distinguindo aqueles pertencentes ao presente, passado e futuro.
- Perceber permanências e mudanças nas atividades e hábitos envolvendo rotinas diárias, semanais, mensais e anuais (na casa, na escola, lazer...).
- Identificar diferentes sujeitos (pessoas, famílias, grupos...) envolvidos nos diferentes tipos de acontecimentos cotidianos (familiares, escolares, sociais...), e reconhecer grupos de convivência (por idade, sexo e pertencimento - família, escola, sala de aula, local de trabalho, profissão, local de nascimento...).
- Identificar e valorizar diferentes formas de convívios sociais compartilhados nas brincadeiras, jogos e festas no presente e em diferentes tempos, reconhecendo mudanças e permanências nesses hábitos culturais, e registrando suas relações com grupos, elementos culturais e marcadores de tempo.
- Identificar características de diferentes objetos envolvidos em jogos e brincadeiras, pertencentes à cultura local, às culturas indígenas e africanas no Brasil, no presente e em diferentes tempos, reconhecendo mudanças e permanências em seus elementos culturais.

Referências Curriculares para o 1º 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 ⁷ [Situações mais adequadas para avaliar]
Relacionar lugares e tempos vividos na vida cotidiana (na casa, escola, ruas, parques...) com rotinas, medições e marcadores de tempo cronológico para apreender noções de tempo vivido no presente.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Uso frequente em sala de aula de medidas de tempo cronológico - horas, dias, semanas, meses, anos...; ◦ Construção de relações entre acontecimentos de rotina e tempo cronológico; ◦ Relato de vivências cotidianas e as de outras pessoas, no presente; ◦ Participação em situações em que é preciso ouvir e relatar acontecimentos vividos individualmente e coletivamente, distinguindo-os na ordem temporal; ◦ Organização coletiva de relatos no tempo; ◦ Interesse e empenho em organizar informações no tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 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 e os acontecimentos de rotina; ◦ Situações de troca de informações a respeito do vivido no presente, com um ou mais interlocutores, com colegas de classe e com adultos; ◦ Rodas de conversa que envolvam temas cotidianos (e suas relações com medidas de tempo cronológico) - finais de semana, passeios, brincadeiras, costumes individuais e familiares...; ◦ Situações em que as crianças organizem acontecimentos vividos no tempo; ◦ Apresentação de pequenas exposições sobre temas vividos no presente, que envolvam debates e propostas de organização a partir de critérios de tempo. 	Algumas propostas: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pesquisa dos conhecimentos prévios das crianças sobre noções de tempo. ◦ Confronto dos conhecimentos prévios das crianças e suas hipóteses iniciais, com o registro de seus conhecimentos e opiniões ao longo do ano a respeito da organização do tempo. ◦ Observação, registro e análise de como a criança procede nas atividades propostas na coluna anterior.
Identificar e registrar acontecimentos diferentes e cotidianos da sala de aula e suas sequências temporais, distinguindo aqueles pertencentes ao presente, passado e futuro.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Participação em conversa sobre assuntos relacionados às próprias vivências cotidianas e as de outras pessoas, no presente e no passado; ◦ Participação em situações em que é preciso ouvir e relatar: <ul style="list-style-type: none"> - acontecimentos vividos individualmente e coletivamente - temas históricos estudados (distinguindo-os na ordem temporal); ◦ Escuta de narrativas históricas, distinguindo presente, passado e futuro, e 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de troca de informações a respeito do vivido e de temas estudados, com um ou mais interlocutores, com colegas de classe e com adultos; ◦ Rodas de conversa que envolvam temas cotidianos que contemplam assuntos históricos e culturais - passeios, estudos do meio, brincadeiras, costumes individuais e familiares, visita a museus e exposições, lendas, reportagens, textos históricos (encontrados em livros, jornais, livros, filmes...), memórias de pessoas...; ◦ Situações em que as crianças distingam vivências coletivas e individuais, a ficção da realidade, organizem produções coletivas (textos, desenhos, 	Algumas propostas: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pesquisa dos conhecimentos prévios das crianças sobre noções de presente, passado e futuro. ◦ Confronto dos conhecimentos prévios das crianças e suas hipóteses iniciais, com o registro de seus conhecimentos e opiniões ao longo do ano a respeito da organização do tempo. ◦ Observação, registro e análise de como a criança procede nas atividades propostas na coluna

⁷ 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 avaliação⁷ [Situações mais adequadas para avaliar]
	a ficção da realidade; <ul style="list-style-type: none"> ◦ Organização coletiva de relatos no tempo, contendo acontecimentos vividos e estudados; ◦ Apresentação de pequenas exposições sobre temas estudados em História, com ajuda do professor; ◦ Interesse e empenho em organizar informações no tempo. 	tabelas...), organizem acontecimentos históricos no tempo (colhidos por meio de levantamento de costumes ou tema estudado)...; <ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de apresentação de pequenas exposições sobre temas estudados em História, envolvendo debates e propostas de organização a partir de critérios de tempo. 	anterior.
Perceber permanências e mudanças nas atividades e hábitos envolvendo rotinas diárias, semanais, mensais e anuais (na casa, na escola, lazer...)	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Participação em conversa sobre permanências e mudanças, com o passar do tempo, na vida cotidiana da sala de aula, da família e da cultura local; ◦ Participação em situações em que é preciso ouvir e relatar acontecimentos vividos individualmente e coletivamente, debatendo permanências e mudanças nos acontecimentos vividos; ◦ Explicação das próprias opiniões sobre mudanças e permanência nos acontecimentos vividos cotidianamente; ◦ Apresentação de pequenas exposições sobre temas vividos e do cotidiano, envolvendo a identificação das permanências e das mudanças no tempo, com ajuda do professor. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de troca de informações a respeito dos acontecimentos vividos, com um ou mais interlocutores, com colegas de classe e com adultos, com a organização desses acontecimentos no tempo, e com debate sobre suas permanências e mudanças; ◦ Rodas de conversa que envolvam temas cotidianos, com debates a respeito das permanências nas rotinas e mudanças com eventos especiais - feriados, visitas a museus e exposições, estudos do meio, passeios, festas e outros eventos escolares e da comunidade...; ◦ Situações de apresentação de pequenas exposições sobre temas vividos e do cotidiano, envolvendo a identificação das permanências e das mudanças no tempo. 	Algumas propostas: <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 ao longo do ano a respeito da organização do tempo. ◦ Observação, registro e análise de como a criança procede nas atividades propostas na coluna anterior.
Identificar diferentes sujeitos (pessoas, famílias, grupos...) envolvidos nos diferentes tipos de acontecimentos cotidianos (familiares,	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Participação em conversa sobre assuntos relacionados às próprias vivências cotidianas e as de outras pessoas, no presente e no passado, com a identificação dos sujeitos históricos envolvidos nos acontecimentos - uma criança, as crianças, as crianças de certa idade, certos parentes, os professores, os alunos da sala de aula, todos da escola, 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de troca de informações a respeito dos acontecimentos vividos, com um ou mais interlocutores, com colegas de classe e com adultos, com a preocupação de identificar aquele que narra os acontecimentos e aqueles personagens envolvidos nas ações - indivíduos e grupos; ◦ Situações de ouvir histórias ou relatos envolvendo: <ul style="list-style-type: none"> - biografias e autobiografias - diários 	Algumas propostas: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pesquisa dos conhecimentos prévios das crianças sobre aqueles que narram os acontecimentos, realizam as ações e participam dos eventos, envolvendo seu cotidiano, ou temas históricos estudados... ◦ Confronto 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 avaliação⁷ [Situações mais adequadas para avaliar]
escolares, sociais...), e reconhecer grupos de convivência (por idade, sexo e pertencimento - família, escola, sala de aula, local de trabalho, profissão, local de nascimento...).	todos da família, todas da cidade...; <ul style="list-style-type: none"> ◦ Participação em situações em que é preciso ouvir e relatar temas históricos estudados - distinguindo os sujeitos históricos envolvidos - exemplo: o autor da narrativa e os personagens - exemplo: camponês, operário, rei, presidente, trabalhadores em geral, uma pessoa da cidade, os moradores da cidade, certo grupo indígena ou de outra cultura ou local, etc.; ◦ Escuta de narrativas, distinguindo sujeitos históricos do presente, do passado e do futuro, aqueles que pertencem à ficção ou à realidade, e aqueles que são de sua convivência (familiar, escolar, social...); ◦ Organização coletiva de relatos no tempo, com a preocupação de distinguir o autor e os sujeitos históricos envolvidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - história de famílias, de grupos sociais e culturais... - temas históricos, distinguindo os sujeitos históricos que atuaram nos acontecimentos; <ul style="list-style-type: none"> ◦ Rodas de conversa de temas cotidianos, distinguindo os acontecimentos envolvendo pessoas individualmente e/ou grupos ou toda uma coletividade; ◦ Rodas de conversa a partir de temas do cotidiano e temas históricos, do presente ou do passado, que envolvam também debates a respeito da participação específica dos sujeitos históricos (individuais e coletivos) no desenrolar dos acontecimentos; ◦ Organização coletiva de tabelas distinguindo características e ações de sujeitos históricos dos temas estudados; ◦ Em situações coletivas, análise de imagens e identificação de personagens retratados em cenas cotidianas, artísticas e históricas. 	prévios das crianças e suas hipóteses iniciais, com o registro de seus conhecimentos e opiniões ao longo do ano a respeito da organização do tempo. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação, registro e análise de como a criança procede nas atividades propostas na coluna anterior.
Identificar e valorizar diferentes formas de convívios sociais compartilhados nas brincadeiras, jogos e festas no presente e em diferentes tempos, reconhecendo mudanças e permanências nesses hábitos culturais, e registrando suas relações com	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Participação em conversa sobre as vivências sociais e culturais comuns nos grupos dos quais pertence, identificando as relações entre seus membros e suas vivências e costumes compartilhados; ◦ Relato de vivências próprias com jogos e brincadeiras; ◦ Participação em situações coletivas, sociais e culturais, na escola, na família e na comunidade, com conversas a respeito das experiências compartilhadas; ◦ Apresentação de pequenas exposições sobre eventos sociais e culturais, vividos na escola, na família e na comunidade, 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de participação em eventos sociais e culturais, na escola, na família e na comunidade, com conversas a respeito das vivências compartilhadas entre os participantes; ◦ Promoção de eventos sociais e culturais, como brincadeiras, jogos e festas, com conversas de valorização dessas vivências compartilhadas; ◦ Situações de ouvir histórias ou relatos envolvendo a história de brincadeiras, jogos e festas, da cultura das crianças e de outras culturas, distinguindo as que pertencem ao presente das do passado, e identificando as relações que essas atividades estabelecem com grupos sociais; ◦ Situações de apresentação de pequenas exposições 	Algumas propostas: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pesquisa dos conhecimentos prévios das crianças sobre as convivências coletivas (sociais e culturais), que conhecem a partir de relatos, e suas ideias a respeito de mudanças e permanências com o tempo de algumas delas. ◦ Confronto dos conhecimentos prévios das crianças e suas hipóteses iniciais, com o registro de seus conhecimentos e opiniões ao longo do ano a respeito da organização do 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 avaliação⁷ [Situações mais adequadas para avaliar]
grupos, elementos culturais e marcadores de tempo.	com ajuda do professor; <ul style="list-style-type: none"> ◦ Interesse e empenho em identificar no calendário da comunidade os eventos sociais e culturais, e de organizar essas vivências coletivas por meio do uso de marcadores de tempo. 	sobre eventos sociais e culturais, vividos na escola, na família e na comunidade; <ul style="list-style-type: none"> ◦ Organização coletiva e registro (em textos, imagens e linha do tempo) de costumes relacionados às brincadeiras, jogos e festas de diferentes povos, culturas e épocas, que foram estudados; ◦ Organização coletiva de painéis com a apresentação dos eventos sociais e culturais da escola e da comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação, registro e análise de como a criança procede nas atividades propostas na coluna anterior.
Identificar características de diferentes objetos envolvidos em jogos e brincadeiras, pertencentes à cultura local, às culturas indígenas e africanas no Brasil, no presente e em diferentes tempos, reconhecendo mudanças e permanências em seus elementos culturais.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Participação em conversa sobre objetos usados em jogos e brincadeiras, pertencentes à cultura local, e às culturas indígenas e africanas no Brasil, e pertencentes a diferentes tempos, identificando suas características materiais, como foram feitos e por quem, seu uso, e suas mudanças e permanências com o tempo; ◦ Participação em situações coletivas de comparação entre jogos e brincadeiras do presente e do passado, identificando suas mudanças e permanências; ◦ Interesse e empenho em identificar os objetos, os jogos e as brincadeiras no tempo e no calendário da comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações coletivas de identificação e coleta de dados de objetos usados em jogos e brincadeiras pertencentes à cultura local, e às culturas indígenas e africanas no Brasil, e pertencentes a diferentes tempos, identificando suas características materiais, como foram feitos e por quem, seu uso, e suas mudanças e permanências com o tempo; ◦ Preenchimento de tabelas com as características dos objetos observados; ◦ Preenchimento de tabelas comparando objetos observados e pertencentes a diferentes tempos, procurando sintetizar mudanças e permanências nos jogos e brincadeiras; ◦ Situações de ouvir histórias ou relatos envolvendo a história de brincadeiras e de jogos, da cultura das crianças e de outras culturas, distinguindo os objetos a eles relacionados, se pertencem ao presente [ou] <u>das do</u> passado, e identificando as relações que eles estabelecem com grupos sociais e culturais; ◦ Situações de organização e apresentação de pequenas exposições com os objetos usados em jogos e brincadeiras, de diferentes tempos e culturas, com cartões com legendas apresentando-os para os visitantes. 	Algumas propostas: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pesquisa dos conhecimentos prévios das crianças sobre os objetos envolvidos em jogos e brincadeiras - quem os produziu, como foram feitos, com quais materiais, usados por quem, pertencentes a qual época, a qual cultura... ◦ Confronto dos conhecimentos prévios das crianças e suas hipóteses iniciais, com o registro de seus conhecimentos e opiniões ao longo do ano a respeito da organização do tempo. ◦ 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 area, abriam caminho em outra direção. Ela 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)⁸, 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 tão pouco 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”⁹. A busca de abordagens ‘plurais’ deve atentar, assim, para convergências e incongruências entre os diferentes pressupostos teóricos da disciplina.

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.

⁸ SANTOS, M. *Por uma geografia nova*. São Paulo: Hucitec:Edusp, 1978, p. 67-72.

⁹SILVA, 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 necessitarão 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.

O fato é que os conteúdos podem se desdobrar em conceitos, procedimentos, e/ou atitudes, a depender do que se pretende, do objetivo que se tem. Por exemplo, **relevo** é um tema geral que pode envolver *conceitos* (como, planaltos, depressões, vales, bacia hidrográfica), *procedimentos* (como observação e descrição do relevo, representado em desenhos, croqui ou mapas temáticos, pesquisa na Internet sobre a relação relevo e ocupação humana, organização de seminário sobre o assunto), e *atitudes* (reflexão sobre a conservação ambiental, apreciação do estudo de um assunto, engajamento em movimentos pela conservação dos solos e das formas de relevo, posicionamento diante de lutas sociais no sentido de solucionar o problema das moradias em relevos considerados área de risco de deslizamentos e corrida de lama etc.).

Daí a importância de garantir uma certa flexibilidade e a não hierarquia 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 de conhecimento 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 cidadão consciente de sua identidade cultural, assim como de sua condição de cidadão do mundo contemporâneo.

Contribuições à formação das crianças

Nos primeiros anos, 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 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 veem 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 capazes de 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 disciplinas seja 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 que os alunos sejam capazes de

Até o final do 1º ano:

- Perceber-se no espaço e identificar sua posição em relação aos objetos do entorno, identificando o que está à sua frente ou atrás, perto ou longe, assim como noções de lateralidade.
- Interagir com o espaço e reconhecer diferentes fontes de registro das paisagens (fotografia, pintura, desenho, croqui, dentre outros).
- Identificar objetos presentes no cotidiano em relação a tamanho, forma e cor, o que permite o desenvolvimento da noção de proporção e de legenda.
- Observar, identificar e localizar pontos de referência (praça, padaria, parque, escola, casa) para reconhecer as diferentes distâncias entre os lugares.

Referências Curriculares para o 1º 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]
<p>Perceber-se no espaço e identificar sua posição em relação aos objetos do entorno, identificando o que está à sua frente ou atrás, perto ou longe, assim como noções de lateralidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Disposição de diferentes objetos em relação ao próprio corpo. ◦ Disponibilidade para participar de atividades cooperativas em jogos que requeiram o exercício de posicionamento espacial. ◦ Participação em situações de brincadeiras que coloquem em jogo a localização em relação a objetos do entorno, as noções de frente, atrás, perto, longe e lateralidade. ◦ Participação em situações de conversa sobre o espaço vivido e percebido. ◦ Participação em situações de conversa sobre assuntos relacionados a vivências cotidianas sobre a localização em relação a objetos e espaços. ◦ Disponibilidade para conhecer seu próprio espaço vivido. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de brincadeira para exercitar os termos: ao lado, perto, longe, entre, dentro e fora. ◦ Situações de identificação do próprio corpo trabalhando com autorretrato e desenho do próprio corpo. ◦ Rodas de conversa sobre as localizações na própria escola e exploração do conhecimento sobre outras localizações importantes no cotidiano. ◦ Situações de comparação de posição geográfica entre localizações da escola, da rua, da moradia, dos locais de lazer. ◦ Situações de desenho com posicionamento de objetos (da sala de aula, da moradia, da rua). ◦ Situações em que as crianças possam compartilhar impressões e sentimentos sobre perto e longe, envolvendo fatos ocorridos (viagem, férias, passeio, visita a parentes). ◦ Situações em que as crianças possam utilizar um croqui para chegar a alguma localidade do cotidiano. ◦ Apresentação coletiva de produções feitas pelas crianças sobre as localidades conhecidas e desconhecidas, que gostariam de conhecer (por exemplo, a localização de um parque ou um local de diversão, escolas ou referências do seu bairro ou cidade). 	<p>Observação, registro e análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ de como a criança trabalha a sua relação com os objetos do entorno; ◦ se ela sabe utilizar essas referências; ◦ de como participa das situações propostas na coluna anterior.
<p>Interagir com o espaço e reconhecer diferentes fontes de registro das paisagens (fotografia, pintura, desenho, croqui, dentre outros).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Tipologias de moradia, de atividades humanas e presença da natureza nas paisagens. ◦ Manuseio e leitura de imagens (fotografia, pintura e desenho) e relato de observação pessoal das paisagens vividas. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de apreciação de imagens de diferentes paisagens próximas e distantes. ◦ Situações de comparação das diferentes paisagens vividas para identificar seus componentes. ◦ Situações de desenho de observação de paisagem. ◦ Rodas de conversa sobre os componentes da 	<p>Observação, registro e análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ sobre como a criança lê diferentes matérias que representam a paisagem e como representa a paisagem vivida; ◦ dos elementos contidos no desenho de observação 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]
	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Produção de desenhos e esquemas sobre paisagens conhecidas. ◦ Participação em situações de conversa sobre as paisagens e seus componentes. ◦ Apreciação de fotografia e pintura da paisagem. ◦ Apreciação de representações da paisagem feitas pelos povos indígenas. 	<p>paisagem e as diferentes formas de representação (fotografia, desenho, mapas, croqui, pintura).</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de trabalho de campo para observar a paisagem e perceber seu movimento para além da imagem congelada da fotografia. ◦ Situações de sistematização dos estudos com organização de portfólio ou álbum de imagens de estudo da paisagem. ◦ Situações de produção de texto e descrição das paisagens estudadas. ◦ Situações de leitura de textos literários, acessíveis à faixa etária, sobre as paisagens e as pessoas. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ de como procede nas situações propostas na coluna anterior.
Identificar objetos presentes no cotidiano em relação a tamanho, forma e cor, o que permite o desenvolvimento da noção de proporção e de legenda.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Participação em conversas sobre objetos usados em sala de aula, nas rotinas da escola, nos jogos e brincadeiras, quanto à forma, tamanho e cor, para produzir desenhos em diferentes posições. ◦ Identificação dos objetos e as possibilidades de representar fatos por desenho, utilizando cores, texturas e sombreamento, entre outros. ◦ Desenho de observação de objetos dispostos numa área, utilizando símbolos e cores como legenda (quadra da escola, quintais, floresta, áreas rurais, por exemplo). ◦ Interesse e empenho em identificar objetos e sua representação em diferentes materiais ('folders' [folhetos], livros, mapas etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações coletivas de identificação e observação de objetos usados em jogos e brincadeiras, e participação na produção de representação gráfica de objetos. ◦ Desenho de observação utilizando diferentes recursos de legenda. ◦ Situações de utilização de linguagem simbólica para representar objetos (sala de aula, moradia, rua, espaços da escola, espaços livres no bairro, entre outros). ◦ Situações de observação de desenhos de formas, feitos por artistas que trabalham com a representação de objetos, analisando os recursos da cor, dos traçados e das formas. ◦ Situações de pesquisa e organização de informações sobre o uso cotidiano de linguagem simbólica, tais como sinalizações de trânsito, em materiais impressos, em atividades do cotidiano (como parques, restaurantes etc.). 	<p>Observação, registro e análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ sobre como a criança representa objetos por desenho e participa das atividades propostas; ◦ sobre o conhecimento já construído pela criança sobre símbolos no seu cotidiano; ◦ de como procede nas situações propostas na coluna anterior.
Observar, identificar e localizar pontos de referência (praça, padaria, parque, escola,	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação de pontos de referência em seu deslocamento cotidiano. ◦ Participação em situações de 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de percurso do cotidiano das crianças e desenho de observação de referenciais espaciais. ◦ Situações de conversa sobre o significado simbólico e 	<p>Observação, registro e análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ sobre como a criança se utiliza dos referenciais espaciais e como os

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]
casa) para reconhecer as diferentes distâncias entre os lugares.	brincadeiras com uso das referências espaciais e distâncias. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Disponibilidade para participar de atividades de percurso utilizando pontos de referência. ◦ Produção de desenhos e demais materiais gráficos sobre percursos e trajetos. ◦ Conversa sobre referenciais espaciais, trocando informações. 	afetivo dos referenciais espaciais do cotidiano da criança. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Rodas de conversa sobre os caminhos (pessoal, da escola, da família etc.) para perceber que existem diferentes referenciais para os mesmos caminhos. ◦ Situações de desenho de memória e desenho de observação, com comparação de diferentes produções. ◦ Exposição de desenhos em mural. ◦ Situações para estimativa de distâncias entre localidades. 	representa no desenho; <ul style="list-style-type: none"> ◦ de como procede nas situações propostas na coluna anterior.
<p>O desenho da criança é uma fonte de informação essencial e deve orientar o trabalho pedagógico com a representação do espaço - portanto, a avaliação de como ela desenha importa muito. A seguir, alguns parâmetros de análise que são relevantes nos anos iniciais de escolaridade:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Verificar como a criança desenha o trajeto de casa para a escola, como posiciona sua casa em relação à rua, como representa as coisas que vê no caminho. ◦ Solicitar que observe novamente o local desenhado e repita o mesmo desenho, completando com as informações que perceber que ficaram faltando. ◦ Verificar se existe proporção entre os elementos representados pela criança e os elementos reais: se o desenho for de uma rua, por exemplo, verificar se os carros são menores que as casas e coisas do tipo. ◦ Analisar de qual ponto de vista as casas foram desenhadas: De frente? De lado? Do alto? Embora, a esta altura, as crianças ainda não desenhem em perspectiva, é importante analisar com elas quais elementos estão mais à frente ou mais ao longe. ◦ Avaliar se a criança tem habilidade para estabelecer, em seus desenhos, traços que representam elementos existentes à sua volta. <p>As crianças tendem a fazer desenhos muito parecidos, a partir de certos estereótipos dominantes nos materiais a que têm acesso - um exemplo clássico é a casa representada com um triângulo sobre um retângulo. Por isso, é muito importante solicitar que observem com atenção a própria casa, as construções da rua onde moram, os objetos que fazem parte de seu mundo, os lugares por onde passam: assim poderão ampliar as possibilidades de desenhar as coisas que conhecem.</p> <p>Esse tipo de avaliação dos desenhos das crianças, evidentemente, não tem a finalidade de atribuir um conceito para o seu desempenho, mas, sim, informar o professor sobre onde vale a pena intensificar o trabalho e quais conteúdos priorizar. Assim, é possível:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Utilizar os próprios desenhos das crianças como ponto de partida para o trabalho didático, à medida que, baseado neles, se pode, por exemplo, fazer perguntas sobre o que há à direita ou à esquerda de suas casas, conversar sobre se/ou que elas já sabem em relação aos pontos cardeais - norte, sul, leste e oeste -, dentre outros assuntos. ◦ Sugerir que as crianças utilizem palmos ou passos como unidades de medida para verificar, por exemplo, qual o tamanho de um quarteirão ou de um carro. Ao medir ambos com os passos, elas terão uma noção melhor do tamanho que devem ter no desenho, desenvolvendo progressivamente o conhecimento sobre proporção. 			

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"> ◦ Trabalhar com algumas convenções peculiares à representação do espaço nos mapas como, por exemplo: como são representados rios, estradas, cidades...; que apesar do espaço estar 'reduzido', há proporção entre os diferentes elementos representados; que é sempre de cima que se representa a superfície da Terra etc. <p>Portanto, a avaliação aqui está em seu devido lugar: a serviço do planejamento de propostas pedagógicas ajustadas ao conhecimento prévio que as crianças possuem ou não.</p>		

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 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 se deixa 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, e 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 educador 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 dão pistas importantes da adequação à classe e, compõem o replanejamento, quando necessário.

A curiosidade natural das crianças incentiva e desafia o professor a manter sua postura investigativa. Nos anos iniciais, é importante oportunizar 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-se 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 contém boas propostas e a parte prática sugerida seja 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 fazem as crianças, 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. Estas podem ser feitas 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 nestas Orientações, 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 disciplina: 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 por 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 que os alunos sejam capazes de

Até o final do 1º ano:

- Demonstrar curiosidade e conhecimentos prévios ou construídos para participar da investigação sobre o **meio ambiente** onde vivem e interagem, identificando seus componentes vivos (animais e plantas) ou não vivos (solo, rochas, ar, calor etc.), isto é, o meio físico característico do lugar onde vivem ou lugares distantes.
- Demonstrar curiosidade e conhecimentos prévios ou construídos para participar da investigação de temas ou problemas de interesse científico e cultural acerca do **corpo humano e da saúde**.

- Investigar semelhanças e diferenças entre diversos **objetos e seus materiais**, ou materiais que vêm da natureza.
- 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 1º 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>Demonstrar curiosidade e conhecimentos prévios ou construídos para participar da investigação sobre o meio ambiente onde vivem e interagem, identificando seus componentes vivos (animais e plantas) ou não vivos (solo, rochas, ar, calor etc.), isto é, o meio físico característico no lugar onde vivem ou lugares distantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Participação em investigação sobre seres vivos em seus ambientes por meio de seleção e observação de figuras, passeios na escola ou suas proximidades, em ambiente rico em componentes naturais, fazendo perguntas e mostrando curiosidade. ◦ Demonstração de curiosidade sobre uma observação direta ou indireta, fazendo perguntas ou prestando atenção. ◦ Identificação de características de animais ou plantas com os quais convivem (domésticos, de criação) ou que conheçam por veículos de comunicação (fotos, livros, filmes). ◦ Identificação de características dos componentes do meio físico local (como são o solo, a água, a luz). ◦ Relações entre características de animais e plantas e o lugar que habitam, conforme o que foi especificamente investigado. ◦ Relações entre os cuidados dos seres humanos com o meio ambiente e sua preservação. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações planejadas de estudo de alguns componentes do ambiente, - uma árvore no jardim da escola, as diversas pedras decorativas da escola, por exemplo, sempre em conformidade com o que caracteriza o ambiente local. ◦ Rodas de conversa sobre animais, ambientes ou plantas a partir de visitas, coleção de fotos ou histórias sobre outros lugares visitados pelas crianças (em férias, por exemplo). ◦ Entrevista com pessoa experiente no trato com animais (um criador de cães, por exemplo) ou plantas, para falar para à classe, e responder questões anteriormente levantadas pelas crianças durante rodas de conversa ou outras atividades. ◦ Situações em que as crianças folheiam livros com figuras de animais ou paisagens de ambientes, para realizar suas observações em dupla e depois contarem para a classe, mediante questões desafiadoras colocadas pelo professor. ◦ Jogos de adivinha, a partir de exemplos fornecidos pelo professor: “Tem dentes e faz au”. “Qual é o animal que mama em sua mãe, mas vive na água”. ◦ Criação de jogos de memória envolvendo componentes do mundo natural. ◦ Participação no cuidado de uma horta ou criação de animais na escola. 	<p>Observação, registro e análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ de como as crianças interagem com os componentes do meio ambiente ao longo das atividades propostas; ◦ sobre o empenho na participação de atividades e jogos. <p>Propostas de jogos de adivinha com informações já trabalhadas, o que permite verificar qualitativamente o que foi compreendido dessas informações.</p> <p><u>Observação:</u></p> <p>As crianças gostam de criar adivinhas e, nessas atividades, é importante dar tempo para que possam ensaiar as adivinhas em grupos menores e depois apresentar para o grupo-classe.</p>
<p>Demonstrar curiosidade e conhecimentos prévios ou construídos para participar da investigação de temas ou problemas de interesse científico e cultural acerca</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Disponibilidade para participar das atividades diárias de cuidado com a higiene do corpo ou do ambiente. ◦ Observação de aspectos do corpo e das atitudes do ser humano, valorizando o 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações frequentes de higiene pessoal das mãos e dentes, acompanhadas de conversas sobre a importância de afastar os microrganismos e as doenças, junto com sujeiras e resíduos. ◦ Situações frequentes de organização e limpeza do 	<p>Observação, registro e análise sobre aquisição de hábitos de higiene pessoal e ambiental.</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]
do corpo humano e da saúde.	respeito aos indivíduos e culturas. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Estabelecimento de relações e valorização de hábitos de higiene pessoal e ambiental à saúde pessoal e coletiva. ◦ Comparação entre seres humanos e outros animais quanto a necessidade de comida, remoção de sujeira, e níveis adequados de temperatura 	ambiente da sala de aula ou outro espaço escolar, acompanhada de conversa sobre a importância de afastar os microrganismos e as doenças, junto com sujeira e resíduos e manter a beleza do lugar. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de conversa sobre atividades culturais em que se discutem também as características físicas das pessoas envolvidas, para observar e valorizar a diversidade cultural e física das pessoas (em integração com História). ◦ Atividades com músicas com os nomes de partes do corpo, para apontá-las ◦ Desenho para mostrar, com setas, onde é preciso limpar bem durante o banho. 	
Investigar semelhanças e diferenças entre diversos objetos e seus materiais , ou materiais que vêm da natureza.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Desenvolvimento de vocabulário descritivo sobre materiais e objetos variados. ◦ Exploração de coisas - objetos e materiais - da natureza e coisas feitas pelo ser humano, trocando informações com os colegas e professor. ◦ Comparação e separação, em grupos de objetos ou materiais, que lhes são oferecidos como pedras, folhas, insetos, várias amostras de solo ou areia (pertinentes ao estudo sobre o meio ambiente), ou outros, conforme o tema, com o incentivo do professor. ◦ Comparação de diversos materiais naturais ou transformados, quanto à cor, forma, tamanho e materiais. ◦ Planejamento coletivo e montagem de coleção de materiais ou objetos, ou outra forma de investigar sobre o tema. ◦ Descrição de objetos e materiais de coleção, como pedras, folhas, insetos, 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Organização coletiva de coleções de figuras, de materiais ou objetos, sendo coisas que são provenientes da natureza, como sementes ou frutos, ou coisas feitas pelo ser humano, como tipos de materiais (tecidos, plásticos, metais) ou objetos (brinquedos, objetos escolares), conforme um tema de estudo, buscando descrever, oralmente, os componentes da coleção e criando grupos de classificação. ◦ Rodas de conversa sobre os diferentes objetos e materiais com colegas e professor, comparando-se as finalidades, os tamanhos, as cores e porque o material é útil na fabricação daquele objeto (em integração com Geografia). ◦ Observação dos componentes da coleção usando o tato, o olfato, além do sentido da visão para identificar materiais. ◦ Organização de sequência seriada de objetos, conforme suas características relevantes, (por exemplo: coleção de materiais de revestimento ou outros materiais construtivos: do mais liso ao mais áspero). 	Proposta de ‘Jogo da caixa surpresa’ (que pode ser utilizada tanto no momento da avaliação como em situações de aprendizagem). <u>Observação:</u> Esse jogo consiste em colocar alguns objetos dentro de uma caixa (tamanho de caixa de sapatos), deixando-se uma abertura com tampa, por onde a criança coloca sua mão para sentir os materiais e objetos. Assim, ela reconhece o que é macio, ou áspero; o que é liso ou tem pontas; pequeno ou grande; enfim, quais as características dos materiais ou objetos colocados dentro da caixa. Na avaliação, verifica-se a utilização de nomes ou colocação de questões relacionadas ao que foi trabalhado previamente.

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>várias amostras de solo ou areia, também variadas sucatas, com o incentivo do professor.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Investigação de etapas de transformação de materiais em objetos. ◦ Estabelecimento de relação entre certos materiais a determinados objetos, conforme suas finalidades, valorizando a conservação dos recursos naturais. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Estudo das quantidades envolvidas nas coleções com interesse científico (integração com Matemática). ◦ Visitas planejadas a espaços de fabricação e artesanato. 	
<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.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro através de desenho sobre temas em estudo, comentando suas características. ◦ Criação individual ou coletiva de representações dos temas em estudo, utilizando diferentes suportes. ◦ Uso significativo do desenho, em casa, para registro de observação do ambiente, dos materiais e objetos, compondo uma investigação específica. ◦ Escuta ativa de histórias sobre animais, plantas, ambientes, histórias de invenções e tecnologias. ◦ Proposição de palavras-chave sobre uma história, após exemplos oferecidos pelo professor. ◦ Explicitação de hipóteses e deduções feitas a partir de imagens e títulos de textos de interesse científico lidos pelo professor. ◦ Uso da escrita como registro de atividades de Ciências, acompanhando o desenho ou outra forma de representação gráfica ou tridimensional (como as coleções). ◦ Elaboração de catálogo para coleções. ◦ Registro escrito, com ajuda do professor, 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Produção de registro através de desenhos ou outras formas de representação das ideias contidas em uma história, selecionando palavras-chave como legenda e escrevendo-as com a ajuda do professor. ◦ Utilização de diferentes estratégias de Língua Portuguesa para trabalhar registros escritos de atividades de Ciências. ◦ Utilização de diferentes estratégias de Língua Portuguesa para trabalhar com leitura de textos e histórias de interesse científico. ◦ Produção de objetos que imitam objetos reais, integrando um tema de estudo. ◦ Registro de três etapas de observações ou procedimentos através de desenhos, fotos, ou outro modo de representação. ◦ A partir de leituras de textos, discussão sobre atitudes e valores relacionados ao convívio entre pessoas, valorizando o diálogo como forma de solução de conflitos e aquisição de saúde mental. ◦ A partir de leituras de textos, discutir atitudes e valores relacionados aos cuidados com o meio ambiente e seus componentes, conforme os temas científicos em estudo. <p><u>Observação:</u></p>	<p>Observação, registro e análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ de como a criança procede nas atividades desenvolvidas, verificando se, ao recontar textos ou histórias conhecidas, ela recupera características dos seres vivos, ambientes, aspectos do corpo humano ou da saúde, presentes nas histórias. ◦ dos resultados obtidos durante as atividades vivenciadas.

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]
	de listas de nomes ou de características dos objetos de estudo, legendas para os próprios desenhos ou outras figuras.	As crianças são exploradores e inventores naturais e gostam de fazer coisas. A escola deveria dar muitas oportunidades de desenharem coisas, examinarem as propriedades dos materiais e usarem ferramentas. Por exemplo, crianças de 5 anos têm pequena dificuldade de construir coisas para seu ursinho, em escala apropriada.	

ARTES VISUAIS

Breves considerações sobre o ensino de Artes Visuais

Vivemos numa ‘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 por que tem ‘o sabor da verdade’. Se eu vejo, eu sei, eu acredito.

Por outro lado, é observável (por que 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’. Ao propor o trabalho baseado na cópia e na destreza manual, o adulto manifesta uma grande expectativa quanto ao bom desempenho da criança, o que se soma a um currículo que privilegia o pensamento objetivo em detrimento do subjetivo, sobrecarregado por áreas mais relacionadas à escrita nos seus aspectos lógicos e formais, com pouco espaço para as que exigem a percepção intuitiva 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. Metaforicamente, podemos dizer que os instrumentos antigos de que lançamos mão, herdados de práticas que se perderam na história de uma escola autoritária, no lugar de ‘salvar o paciente’, o sufoca e, via de regra, o leva à morte. Quando é assim, a desejável criatividade, que é sempre um ato de liberdade, é substituída pela reprodução de modelos estéreis, o que tem o peso da 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 adotadas 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 enraizadas na própria tessitura da vida como está posta hoje. Observa-se, por exemplo, uma grande dicotomia entre educação e cultura, por que 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 sistema de produção e consumo de bens materiais, 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 sua

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 atrofiado 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 ora 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, numa crítica às propostas baseadas na autoexpressão e no chamado '*laissez-faire*'¹⁰.

¹⁰ 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&stype=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 numa ‘cópia culta’, as ditas ‘releituras’ que, em geral, mantém 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 Brasil¹¹, é importante observar, no entanto, que o criticável ‘*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 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 numa referência explícita à infância, com o objetivo de discutir a própria arte, deve ser por que 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 Caieiro, 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, explora-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.

¹¹ 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-se. 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 por que 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 seja 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 disciplinas, delega-se esta atividade às aulas de Arte. 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 disciplinas. 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 que os alunos sejam capazes de

Até o final do 1º ano:

- Expressar-se nas modalidades da linguagem visual do desenho, pintura, colagem, construção, modelagem, de forma criativa, mesmo que não coincidente com a estética valorizada pelo professor ou pelo senso comum.
- 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.
- Interagir com algumas produções visuais (reproduções ou obras de arte) de diferentes culturas e épocas, da arte popular ou indígena, local, brasileira ou internacional, assim como a produção visual das crianças.
- Responsabilizar-se pelo cuidado com o espaço de trabalho, os materiais e a própria produção.

Referências Curriculares para o 1º 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, modelagem ou com o auxílio do computador, de forma criativa, mesmo que não coincidente com a estética valorizada pelo professor ou pelo senso comum.</p>	<p>Criação de imagens ou objetos, expressando sua individualidade e visão de mundo, a partir de suas vivências e percepção da vida cotidiana e do repertório de imagens trazidas pelo professor;</p> <p>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;</p> <p>Realização de trabalhos individuais, a partir da pesquisa de diferentes formas e técnicas de utilização expressiva dos materiais, com ajuda do professor;</p> <p>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;</p> <p>Participação em momentos de elaboração coletiva em artes visuais, falando e ouvindo, oferecendo e recebendo ideias e sugestões, em atitude cooperativa.</p>	<p>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;</p> <p>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);</p> <p>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”, permitindo a incorporação de novas formas de expressão.</p> <p><u>Alguns exemplos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pintura individual com tema livre sobre papel de pequeno tamanho (A3 ou A4) para exploração das tintas, possibilitando a descoberta de novas cores; ◦ Pintura coletiva de grandes painéis com tema previamente elaborado pelos alunos, a partir de conversa e leitura de reproduções de obras de arte (evitando-se a cópia), sobre papelão, madeira ou plástico; ◦ Modelagem com argila, em trios de crianças, a partir da observação de fatos ou situações do cotidiano; ◦ Construção de objetos grandes com sucata de madeira, em grupos de 5 ou 6 alunos, com o objetivo de se elaborar estruturas firmes que permaneçam na posição vertical; 	<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.
<p>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.</p>	<p>Uso de materiais, instrumentos e ferramentas em atitude lúdica e de experimentação, desenvolvendo o trabalho em Artes Visuais como um laboratório de pesquisas;</p> <p>Uso de procedimentos básicos de desenho, pintura, colagem, modelagem e construção para a produção de imagens e objetos com a liberdade de reinventá-los:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenho em suportes de diversos materiais e tamanhos; - Desenho com materiais gráficos (lápis, caneta, 	<p>Atividades exploratórias com materiais específicos em desenho, pintura, colagem, modelagem e construção, como, por exemplo:</p> <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); 	<p>Observação, registro e análise:</p> <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; - de como a criança fala sobre as

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>giz, carvão, corantes naturais - por exemplo - urucum) e não gráficos (linhas, arames e barbantes);</p> <p>- Pintura com diferentes instrumentos - convencionais ou confeccionados na própria escola, em diversos suportes;</p> <p>- Colagem com diferentes tipos de cola em diferentes materiais;</p> <p>- Modelagem com diferentes materiais, apenas com as mãos ou com auxílio de ferramentas;</p> <p>- Construção com diferentes materiais e ferramentas.</p>	<p>- Colagem com cola branca, goma arábica, cola de farinha, cola bastão, materiais como papel, papelão, tecido, serragem, areia, vegetais e materiais de reaproveitamento (sucata);</p> <p>- Modelagem com argila, barro natural ou massa plástica, apenas com as mãos ou com auxílio de ferramentas (palitos, estecas);</p> <p>- 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.</p>	<p>características físicas dos materiais (textura, dureza, forma, cor, material de que é feito).</p>
<p>Interagir com algumas produções visuais de diferentes culturas e épocas, da arte popular ou indígena, local, brasileira ou internacional, assim como a produção visual das crianças da escola.</p>	<p>Observação e apreciação de obras/reproduções, percebendo as diversas modalidades de produção visual, como por exemplo:</p> <p>- Identificação de desenho (expressão com linhas) e sua diferenciação da pintura (expressão com a cor que ocupa grandes superfícies do trabalho);</p> <p>- 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);</p> <p>- Diferenciação de desenho (traço sobre o papel) e gravura (“carimbo” de desenho sobre uma matriz).</p> <p>Observação e apreciação das produções dos colegas, respeitando as diferentes escolhas, formas de expressão e estilos pessoais;</p> <p>Identificação, nas obras/reproduções ou produções dos colegas, dos elementos da linguagem visual e alguns procedimentos e técnicas utilizadas.</p>	<p>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;</p> <p>Rodas de conversa sobre a produção dos próprios alunos;</p> <p>Observação:</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, numa atitude de valorização.</p>	<p>Observação, registro e análise:</p> <p>- de como a criança faz a leitura e a análise da obra de arte/reproduções bidimensionais ou tridimensionais;</p> <p>- de como ela percebe os elementos da linguagem visual.</p>
<p>Responsabilizar-se pelo cuidado com o espaço de trabalho, os materiais e a própria produção.</p>	<p>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;</p> <p>Uso do material disponível de maneira responsável, evitando desperdícios, bem como separar todas as</p>	<p>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;</p> <p>Organização coletiva dos materiais e utensílios utilizados, com orientação e supervisão do professor.</p>	<p>Observação, registro e análise:</p> <p>- de como a criança guarda, acondiciona e organiza os materiais da sala e seus próprios trabalhos;</p> <p>- de como ela colabora coletivamente para a organização da classe;</p>

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>sobras possíveis de reutilização, com ajuda do professor;</p> <p>Organização dos materiais e utensílios utilizados, cuidando cooperativamente da limpeza do ambiente de trabalho, com ajuda do professor;</p> <p>Responsabilidade com a adequada conservação da própria produção;</p> <p>Respeito pela produção dos colegas.</p>		<p>- se a criança demonstra ou não autonomia na utilização dos materiais da sala.</p>

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* (*Ibid.*, p.59). É também comum o uso da música como auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas, como meio de trabalhar práticas sociais, valores e tradições culturais, como mecanismo de controle e como conscientização estética (*Ibid.*, 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 disciplinas? 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 de conhecimento, com conteúdos próprios, como as outras disciplinas 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-lo¹².

O que é exatamente 'ensinar' a ouvir? É levar a criança a notar as características dos sons (cantando, tocando, movimentando-se, criando, ensaiando) para interagir com eles 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 compreender mesmo assuntos muito 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, a 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,

¹² 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 sua formação 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 de 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'¹³ 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

¹³ '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 passa 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 exista 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*¹⁴ (SOLIGO e 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? Mais adiante 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 acessem 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,

¹⁴ “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 e 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 que os alunos sejam capazes de

Até o final do 1º ano:

- Demonstrar que percebem os elementos sonoros que formam a música;
- Associar e relacionar músicas que ouvem com outras linguagens;
- Demonstrar interesse por cantar e produzir sons por meio de objetos e instrumentos musicais;
- Desenvolver e ampliar o gosto pela vivência musical.

Referências curriculares para o 1º 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]
Demonstrar que percebem os elementos sonoros que formam a música.	Identificação de sons; Identificação do silêncio; Reconhecimento da voz falada e do canto; Percepção de grandes contrastes entre os sons curtos e longos ¹⁵ , agudos e graves ¹⁶ , fortes ou pesados, fracos ou leves e de diferentes timbres.	Participação em atividades em que a percepção do silêncio seja fator decisivo para a sua realização; Exposição a situações de som e silêncio nos lugares de sua convivência; Participação em atividades em que a voz falada tem determinadas funções e a cantada, outra; Participação em atividades nas quais a reação às diferenças entre sons graves/agudos, curtos/longos, leves/pesados e de diferentes instrumentos/objetos/vozes promovam o interesse pela repetição do exercício, ainda que sob diferentes enfoques. <u>Exemplos de atividades:</u> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Registro (por meio de desenhos, por exemplo) de sons 'leves', 'pesados', 'longos', 'curtos' etc.; ◦ Situações de ouvir o som de dentro da classe ou que vem de fora da sala e de relato do que se ouviu; ◦ Expressão corporal: animais da floresta e seus modos de andar. 	Observação, registro e análise: <ul style="list-style-type: none"> - da reação das crianças aos diferentes estímulos sonoros: percepção do tempo, da intensidade, da altura, de timbre; - dos registros produzidos; - do interesse e qualidade da produção vocal das crianças; - da disposição para a produção do silêncio.
Associar e relacionar músicas que ouvem com outras linguagens.	Expressão corporal de acordo com o som produzido; Produção de desenhos decorrentes de ideias e imaginações sugeridas pela escuta/interpretação musical; Representação sonora para histórias; Imitação/reprodução de modelos rítmicos presentes na fala, no canto e	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Criação de expressão gráfica decorrente da escuta e vivência de canções e obras instrumentais; ◦ Expressão corporal mediante escuta de canções e obras instrumentais; ◦ Jogos/ brincadeiras como: 'Siga o mestre' ou 'A brincadeira do eco'; retirei marca isolada de parêntese. ◦ Brincadeira de tradução dos nomes das crianças na 'linguagem das palmas' e organização de colunas de mesmo 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação, registro e análise de como a criança procede diante das atividades propostas: - interesse em experimentar sons; - interesse em experimentar movimentos; - tradução das vivências corporais e sonoras para outras linguagens.

¹⁵ Um som só é curto em relação a um outro que é menos curto. Nunca se pode pedir que a criança diga se um som, sozinho, é longo ou curto. Observação: no início, é importante levar as crianças a perceberem diferenças bem acentuadas. Atenção: nesta etapa, trabalhar sempre com grandes contrastes.

¹⁶ Muitas crianças dizem que os sons agudos são 'finos' e os sons graves são 'grosseiros'. Não há problema em usar essa terminologia, mas elas realmente adoram saber os termos que os músicos usam, sendo este um meio de levá-las a ampliar o vocabulário dos conceitos musicais.

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]
	em movimentos corporais como caminhar, correr, etc...	número de palmas. Depois de feitos os grupos, tocar séries de sons, de acordo com o número de sílabas dos nomes, nos quais as crianças, atentas, irão se movimentar, como 'trem das duas', 'das três', etc.; <ul style="list-style-type: none"> ◦ Montagem de danças/coreografias/dramatizações para canções¹⁷; ◦ Participação em atividade como a das "Estátuas que sentem" (frio, calor, medo, alegria etc.): o professor produz frases musicais com o auxílio de objeto sonoro, para as crianças se movimentarem pelo espaço, até parar o som, indicando a expressão das estátuas; ◦ Dramatizações 'teatrais'. 	
Demonstrar interesse por cantar e produzir sons por meio de objetos e instrumentos musicais.	Vivência dos modos de produção de sons com a voz; Pesquisa de objetos sonoros; Interesse em mostrar seus aprendizados para outras pessoas.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Dramatização de histórias criando as vozes de personagens, de animais, ruídos de fenômenos etc.; ◦ Investigação de diferentes modos de produção de sons ligados à voz: o canto, a fala, o grito, o sussurro, outros ruídos; ◦ Manipulação de objetos e instrumentos musicais para funções determinadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação, registro e análise de como a criança procede diante das atividades propostas: - do uso dos elementos musicais; - da relação com o desenvolvimento das propostas; - da disposição à negociação e ao diálogo.
Desenvolver e ampliar o gosto pela vivência musical.	Memorização de canções tradicionais e de autoria conhecida, para ampliação de repertório da cultura nacional; Predisposição para colaborar com os ensaios, ouvindo as propostas para a formulação de combinados; Exposição ao público; Atitude de ser platéia.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Desenvolvimento de repertório de canções, jogos musicais, brincadeiras tradicionais (de roda, por exemplo), banda rítmica; ◦ Atividades de preparação de apresentação pública; ◦ Discussão e registro posterior à apresentação pública; ◦ Atividade de 'ser platéia'. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação, registro e análise de como a criança procede diante das atividades propostas na coluna anterior.

¹⁷ As canções são gêneros musicais que usam as palavras como portadoras da música. São muito importantes na formação musical das crianças, tanto porque estão aprendendo a usar as palavras para se comunicarem, para ler/escrever, como porque sintetizam todos os elementos da estrutura da música (ocidental de tradição européia).

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 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 educadores 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 a peculiaridade 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 onde 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.

Num 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 sócio-culturais 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 educador 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 educador 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 educador 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 educador 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 ciclo. 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, a cada ano, mostra-se 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. 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 escolar está na elaboração de objetivos mais amplos, que considerem a aprendizagem específica da área de conhecimento, mas que também levem em conta o desenvolvimento de capacidades e competências relacionadas e pretendidas também por outras disciplinas. É desta 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.

A cultura corporal de movimento dialoga com todas as disciplinas científicas e do saberes tradicionais e, por considerar o conhecimento externo ao ambiente escolar, favorece a abordagem articulada com as outras áreas.

O acesso de todas as crianças à cultura corporal, metodologicamente 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, que possibilitam o encontro e o tratamento colaborativo com as outras áreas curriculares.

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 da faixa etária dos Ciclos I e II;
- 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 nessas aulas elas têm a oportunidade de utilizar um espaço físico e uma série de materiais didáticos que nem sempre estão acessíveis (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 suas aprendizagens e as oportunidades de articulação do trabalho de Educação Física com outras áreas curriculares, o que ocorre quando se planeja intencionalmente propostas pautadas em objetivos de ensino relacionados a diferentes áreas.

No **Caderno 3**, encontram-se descritas algumas sequências didáticas e projetos que sugerem diversas situações de ensino e aprendizagem possíveis de serem articuladas com outras áreas. Quando é assim, há a necessidade de explicitar claramente os objetivos e campos de conteúdo próprios de Educação Física, evitando uma descaracterização da especificidade dessa 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 que os alunos sejam capazes de

Até o final do 1º ano:

- Conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das manifestações da cultura corporal de movimento presentes no cotidiano (jogos, brincadeiras cantadas, danças simples - populares e folclóricas);
- Organizar autonomamente alguns jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais simples, compreendendo a função das regras;
- Resolver desafios corporais individualmente e utilizar diferentes habilidades motoras em circuitos, tendo como referência o esforço pessoal;
- Criar e recriar circuitos tendo como referência o conhecimento de suas possibilidades e limitações, assim como as dos seus colegas.

Referências curriculares para o 1º 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]
Conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das manifestações da cultura corporal de movimento presentes no cotidiano (jogos, brincadeiras cantadas, danças simples - populares e folclóricas).	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Escuta ativa da explicação da atividade, jogo, brincadeira, dança; ◦ 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 em expor e ouvir manifestações de sentimentos, ideias e opiniões, antes, durante e após as atividades; ◦ Conversa sobre as práticas da cultura corporal vivenciadas cotidianamente. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Rodas de conversa que envolvam a apresentação das atividades, bem como o relato do que e de como foram realizadas as práticas; ◦ Rodas de conversa em que as crianças manifestem as suas opiniões, por exemplo, sobre determinado jogo, expondo como a atividade aconteceu e sugerindo modificações para torná-la mais desafiadora; ◦ Situações em que as crianças possam vivenciar diferentes práticas da cultura corporal e compartilhar sentimentos e as dificuldades encontradas; ◦ Situações em que as crianças possam apreciar jogos, brincadeiras e danças que estejam sendo produzidas pelos grupos de sua classe ou de outras classes. 	Observação, registro e análise: <ul style="list-style-type: none"> ◦ de como a criança participa das atividades: grau de compreensão da atividade, das regras, o prazer que demonstra em participar, compreensão das pequenas coreografias; ◦ de como a criança se expressa oralmente nas rodas de conversa e nas diferentes situações cotidianas, emitindo opiniões sobre as atividades, expressando seus sentimentos e afetos, bem como suas dificuldades e a forma de lidar com elas.
Organizar autonomamente alguns jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais simples, compreendendo a função das regras.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Adequação da prática ao grupo, evidenciando a participação do aluno como elemento integrante dos resultados obtidos no trabalho coletivo; ◦ Disponibilidade para aceitar as regras e combinados sobre os jogos e atividades, como elementos organizadores da prática; ◦ Participação em situações de jogos e atividades conhecidas buscando a organização e manutenção do desenvolvimento da atividade, ainda que com alguma mediação do professor; ◦ Disponibilidade para comentar e debater as situações de conflitos que possam surgir durante as práticas; 	<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 e sobre o envolvimento do grupo; ◦ Situações de vivência de jogos com regras simples com predomínio de muitas ações, favorecendo assim a compreensão das regras e sua valorização como organizadora da atividade; ◦ Rodas de levantamento de jogos conhecidos com a explicitação das regras e materiais para sua realização; ◦ Desenvolvimento das atividades mais conhecidas por meio da organização dos próprios alunos; ◦ Rodas de conversa nas quais as crianças manifestem opiniões sobre as regras dos jogos e os combinados, expondo a sua compreensão de como a atividade 	Observação, registro e análise: <ul style="list-style-type: none"> ◦ de como a criança procede nas atividades propostas na coluna anterior (participação e cuidado na organização dos materiais durante a atividade); ◦ de como a criança procede nessas diferentes situações cotidianas (aceitação das regras, valorização das regras na organização da atividade, verbalização de sentimentos e ideias).

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"> ° Preocupação em cuidar dos materiais utilizados nas diferentes práticas. 	<p>aconteceu;</p> <ul style="list-style-type: none"> ° Vivências em que as crianças possam opinar sobre situações concretas experimentadas durante os jogos e atividades, estimulando o debate em que se definam novos combinados e se redimensionem aqueles que se tornaram ineficientes e sem significado; ° Leitura, pelo professor, de regras de jogos ou instruções para construir brinquedos e materiais adaptados, favorecendo a valorização do registro escrito dos tipos de novos jogos e brincadeiras como forma de adquirir conhecimento. <p><u>Observação:</u></p> <p>É importante garantir os jogos de regras simples e muitas ações simultâneas dos jogadores (exemplo: jogos de pegar, guerra das bolas, pique bandeira etc.), a fim de se evitar o tempo de espera para a participação e a dificuldade de compreensão de regras complexas, que impedem a fluência na progressão das atividades. A característica mais egocêntrica das crianças nessa faixa etária demanda atividades simples e facilmente compreensíveis.</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]
Resolver desafios corporais individualmente e utilizar diferentes habilidades motoras em circuitos, tendo como referência o esforço pessoal.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Participação em atividades corporais desafiadoras com disponibilidade para buscar o êxito a partir de tentativas (trabalho com o ‘erro construtivo’ no processo de aprendizagem); ◦ Participação em atividades propostas em aulas cotidianas de aprendizagem corporal, em que é preciso avaliar o próprio desempenho para estabelecer metas (ainda que com o auxílio do professor). 	<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 o jogo simbólico; - permitam a modificação e adaptação do nível de dificuldade. ◦ Situações de desafios corporais isolados que favoreçam avaliar o desempenho e a evolução: <ul style="list-style-type: none"> - Salto em altura; - Salto em extensão - Pular corda - Subir em árvore - Arremessar o mais longe - Acertar um alvo - Etc. 	Observação, registro e análise: <ul style="list-style-type: none"> ◦ da evolução dos circuitos e percursos quanto ao grau de desafio; ◦ das adaptações realizadas pelos alunos para dificultar e para facilitar a tarefa; ◦ do envolvimento do aluno com a tarefa e sua atitude frente às dificuldades.
Criar e recriar circuitos tendo como referência o conhecimento de suas possibilidades e limitações, assim como as dos seus colegas.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Produção de circuitos considerando as possibilidades individuais e as possibilidades dos colegas; ◦ Planejamento da montagem do circuito considerando os riscos e possibilidades de acidentes. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Circuitos/percursos elaborados com diferentes materiais que: <ul style="list-style-type: none"> - estimulem a prática de avaliar os riscos e agir preventivamente; - permitam à criança manifestar suas dificuldades e escutar as dificuldades dos colegas, favorecendo o diálogo e as decisões coletivas; - incentivem a criança a planejar a disposição, a organização e reorganização dos materiais; - solicitem que a criança atue na montagem e desmontagem das atividades. <p><u>Observação:</u> É importante o professor atuar preventivamente, antecipando os riscos da atividade e, nestas situações, participar das decisões de montagem, opinando e ampliando as condições de segurança.</p>	Observação, registro e análise: <ul style="list-style-type: none"> ◦ da evolução dos circuitos e percursos quanto ao grau de segurança da atividade; ◦ das adaptações realizadas pela criança para dificultar e para facilitar a tarefa, ajustando ao grupo; ◦ do envolvimento da criança com a tarefa e sua atitude na montagem, na prática de transformação e na desmontagem do circuito.

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.; TIBERGHEN, 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://ensciencias.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.

ARAUJO, 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. p.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: <http://www.sibetrans.com/trans/trans9/authors9.htm> - pelinski<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 Caetano**. 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. Unijuí, 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.