

## 5 - LÍNGUA PORTUGUESA

### 5.1 - A Disciplina de Língua Portuguesa na Perspectiva Histórico-Cultural

A opção desta Proposta Curricular pela perspectiva Histórico-Cultural evidencia um trabalho com a linguagem vista como atividade humana, histórica e social. Antes, porém, de apresentar os pressupostos teóricos dessa concepção, cabe comentar a respeito de duas outras que podem ser apontadas acerca da linguagem: como *expressão do pensamento* e como *instrumento de comunicação*. Isso se faz necessário para que se possa relacionar as diferentes concepções de linguagem com a própria história da disciplina de Língua Portuguesa.

Para a primeira concepção (*subjetivismo individualista*), a língua é expressão individual, ato criador só legitimado na circunstância de sua enunciação. A expressão se constrói no interior da mente e é exteriorizada. A idéia de exteriorização do pensamento leva a crer que há pensamento independente da linguagem, de movimento social, de intercâmbio e de ação recíproca. A língua é ato individual. Para essa organização lógica do pensamento (e, assim, da linguagem), presume-se que há regras a serem seguidas. Geraldi (2000) afirma que essa concepção *ilumina, basicamente, os estudos tradicionais de gramática*. Para essa concepção, o modo como o texto está constituído não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala.

A segunda concepção (objetivismo abstrato) vê na linguagem *um meio objetivo para a comunicação*. A língua é vista como um sistema de formas autônomas, às quais o sujeito deve submeter-se. Organizando-se em torno de sua própria estrutura (sistema lingüístico), ela é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Não é possível um estilo individual, não há evolução (historicidade), pois o uso individual não afeta o sistema. O outro, na relação comunicativa, aparece como um destinatário passivo. Assim, o código precisa ser utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, de forma convencional. Para essa teoria, o/a falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, coloca-a em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal. O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem.

Nenhuma das duas correntes, para Bakhtin<sup>1</sup> (2000), considera o caráter dialógico<sup>2</sup> da linguagem (a linguagem como forma de interação) e a sua natureza sócio-histórica e ideológica. Para o autor, a linguagem nasce historicamente da necessidade de comunicação social e materializa essa comunicação. Ao contrário das duas correntes que vêem a função da linguagem como

1 Bakhtin (1999), em sua obra *Marxismo e Filosofia da linguagem*, faz uma análise dos estudos lingüísticos e filosóficos da linguagem. Surgiram, daí, duas concepções denominadas de *subjetivismo individualista* e *objetivismo abstrato*.

2 A menção à gramática se faz a partir do entendimento de que suas idéias estão reunidas no conceito: estudo de normas (regras) e teoria gramatical (metalinguagem).

expressão do pensamento ou instrumento de comunicação, considera que sua função maior é a de interação. Sendo assim, estabelece as seguintes proposições a respeito de língua:

1. A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma *abstração científica* que só pode servir a certos *fins teóricos e práticos particulares*. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da *realidade concreta da língua*.
2. A língua constitui um processo de *evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*.
3. As leis da evolução lingüística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução lingüística são essencialmente *leis sociológicas*.
4. A *criatividade* da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida *independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam*. A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como “uma necessidade de funcionamento livre”, uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada.
5. *A estrutura da enunciação<sup>3</sup> é uma estrutura puramente social*. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo “individual”) é uma *contradictio in adjecto*. (BAKHTIN, 1999, p. 127, grifo do autor).

A linguagem aqui é vista como forma ou processo de interação. Nesse sentido, o indivíduo, ao usar a língua, realiza ações, age e atua sobre o/a interlocutor/a. Há que se considerar, então, o lugar ocupado pelos/as interlocutores/as na sociedade, os recursos expressivos por eles/elas empregados, as relações que se estabelecem entre ambos, a imagem que fazem um do outro, os conhecimentos que partilham, a situação social de interação, o contexto histórico-social, os fatores culturais. Desde a chegada dos portugueses em terras brasileiras, a língua esteve sempre em contato com a língua indígena e mais tarde com a africana. A diversidade cultural existente no país oportunizou a influencia de várias outras línguas no uso cotidiano da língua materna. A palavra de um se forma com a palavra do outro. O que se diz ou se escreve não tem sua fonte primária na Gramática<sup>4</sup>, nem no sistema da língua, mas nos pontos de vista, acentos de valor, que são materializados nos enunciados dos outros.

Com base no exposto, pode-se afirmar que a disciplina de Língua Portuguesa já não pode ser mais pensada apenas como um momento em que se estudam informações sobre a língua (teoria sobre a linguagem e metalinguagem), mas como a própria linguagem posta em ação, num processo de interação.

<sup>3</sup> Entende-se por caráter dialógico a relação existente entre os sujeitos, em que cada um é complemento do outro.

<sup>4</sup> O conceito de enunciado será apresentado na seção 3.

### 5.1.1 - Linguagem e Ensino

Na década de oitenta, momento histórico em que se discutiam no Brasil a finalidade e o objeto de ensino da disciplina Língua Portuguesa, Geraldi (2000)<sup>5</sup> propõe uma mudança de foco no objeto de ensino, da metalinguagem (estudos gramaticais) para as práticas de linguagem, sugerindo que essas práticas sejam exploradas a partir de três unidades básicas de ensino: prática de leitura, prática de produção textual e prática de análise lingüística. Essas práticas são três eixos que se integram.

O estudo da sistematização da língua, quando necessário para melhor construção textual, precisa ser explorado nestas práticas. Para isso, é necessário trabalhar com textos de gêneros diversificados que representem o mundo da linguagem verbal; é necessário organizar atividades de leitura e escuta necessárias para o grau de proficiência exigido, explorando as interfaces da oralidade e da escrita, desenvolvendo o conhecimento lingüístico de forma articulada e ensinando a produzir textos com procedimentos metodológicos adequados.

Geraldi (2000) propõe, como nova alternativa de ensino de Língua Portuguesa a partir destas discussões: um abandono do ensino da teoria gramatical, substituindo-o por atividades de leitura e produção de textos, articulando-as com práticas de análise lingüística, de modo a perceber os variados recursos expressivos disponíveis e estabelecer as exigências formais do padrão escrito.

Essa proposta, também assumida por outros autores como Franchi e Possenti, entre outros, vê o ensino de Língua Portuguesa sob uma perspectiva totalmente diferente, a um só tempo operacional e reflexivo. Professor/a e educando/a, nesse sentido, passam à condição plena de interlocutores/as. A concepção de linguagem e a construção de conhecimentos passam a ser centrais na historicidade do sujeito e da linguagem. Três pontos centrais podem ser destacados nessa concepção: a relação do sujeito com a linguagem; o funcionamento da linguagem e as ações lingüísticas; e as práticas pedagógicas em uma perspectiva interacionista, todas estritamente relacionadas à perspectiva Histórico-Cultural que embasa este documento. A linguagem, neste sentido, não pode ser reduzida a um sistema formal. Ela é constitutiva dos sujeitos que a constroem e reconstroem seguidamente em cada ato enunciativo.

É preciso, assim, pensar numa mudança de foco do objeto de ensino da disciplina de Língua Portuguesa: da teoria gramatical (metalinguagem) para o domínio da linguagem, que se concretiza no texto. O texto passa a ser o centro de todo processo pedagógico. Este se centraliza nas

5 As propostas de Geraldi começaram a ser discutidas e publicadas a partir da década de 80. Sua teoria acabou sendo a base de algumas propostas curriculares, inclusive dos PARÂMETROS curriculares nacionais, (PCNs), publicados em 1998. Dentre os problemas apontados, destacam-se: uma extrema valorização da norma padrão e de sua aplicação à escrita; a prática de leitura e produção de textos, realizada de forma descontextualizada; a falta de adequação à realidade da teoria gramatical; e a falta de vínculo claro entre o estudo da metalinguagem e a prática efetiva de análise lingüística.

práticas de leitura de textos escritos, escuta de textos orais, produção de textos escritos e orais e análise lingüística. Ao propor um trabalho com estas práticas, Geraldi (2000) afirma ter dois objetivos: tentar ultrapassar a artificialidade que se instituiu na sala de aula quanto ao uso da linguagem e possibilitar o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita. No que tange a modalidade oral, é preciso que se considere a variedade da língua e o gênero do discurso. Estes passam a ser também os objetivos da proposta curricular desta área de conhecimento.

## 5.2 - Objetivos

### a) Objetivos para os anos iniciais: 1º ao 5º ano

- Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas dos gêneros do discurso trabalhados, sabendo atribuir significado, procurando identificar elementos relevantes segundo os propósitos e intenções do autor;
- ler textos dos mais variados gêneros, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sabendo identificar aqueles mais presentes em suas práticas sociais;
- utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados; ou participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar (variedade lingüística);
- produzir textos escritos de gêneros diversos, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica e pontuação, observando a coesão e a coerência, sem deixar de considerar o/a interlocutor/a, o objeto da mensagem e a finalidade da proposta;
- revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão e, com a mediação do/a professor/a, redigir as versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento.

### b) Objetivos para os anos finais: 6º ao 9º ano

- Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso<sup>6</sup>;
- utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento, sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas etc;
- analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:

<sup>6</sup> Discurso: Efeito de sentido produzido entre os/as interlocutores/as.

- 1 - contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
  - 2 - inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;
  - 3 - identificando referências intertextuais presentes no texto;
  - 4 - percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/a e leitor/a;
  - 5 - identificando e repensando juízos de valor tanto sócio-ideológicos (preconceituosos ou não) quanto Histórico-Culturais;
  - 6 - reafirmando sua identidade pessoal e social;
- reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades, combatendo o preconceito lingüístico;
  - usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise lingüística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.

### 5.3 - Os Conceitos de Língua Portuguesa em Sala de Aula

Não é possível desvincular nenhum conceito da área de Língua Portuguesa do conceito de **enunciado**, que para Bakhtin (2000), o enunciado é a unidade real, concreta, da comunicação verbal. Para o autor, só se concebe a fala na forma concreta dos enunciados de um indivíduo, por isso ele é único, inserido numa situação de interação, é irrepetível e sempre dialógico, exigindo sempre do falante uma postura ativa dentro de uma outra esfera de objetos e sentidos.

Cada enunciado constrói-se dentro de um gênero do discurso. Bakhtin (2000) conceitua os **gêneros do discurso** como tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca. Estes se distinguem pelo plano composicional, conteúdo temático e estilo. Nesse sentido, o **texto** é todo dado primário, o ponto de partida de todas as disciplinas das Ciências Humanas. O texto passa a ser o objeto de ensino da disciplina de Língua Portuguesa. As atividades com a linguagem se realizam, então, em práticas de leitura de textos escritos, escuta de textos orais, produção de textos escritos e orais e análise lingüística.

Esta discussão passa pela definição de **norma padrão** como a norma estabilizada como ideal, prescrita pelas gramáticas normativas, presente em boa parte dos gêneros discursivos, principalmente os escritos. A norma-padrão precisa ser ensinada como mais uma **variedade**, uma possibilidade a mais de uso em relação àquela em que o/a educando/a já domina e em relação a sua variedade de origem.

Nesse ponto de vista, **erro** não é aquilo que foge à norma padrão. Só será considerado erro quando houver ocorrência de formas ou construções que não fazem parte, de maneira sistemática, de nenhuma das variedades de uma língua. Diferenças lingüísticas não são erros lingüísticos, mas apenas construções ou formas que divergem de um certo padrão.

Ano/ Totalidade <sup>7</sup>	1 - Linguagem oral	2 - Linguagem escrita	3 - Análise lingüística
<p><b>1º ao 5º ano</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O uso do oral em práticas sociais que exigem linguagem mais formal e menos formal, priorizando, inicialmente, os gêneros do cotidiano.</li> <li>- Atividades orais que requeiram escuta, intervenção, formulação e respostas de perguntas, e manifestação de opiniões.</li> <li>- A fala e suas relações com as instâncias e normas de uso.</li> <li>- As variedades lingüísticas e os gêneros do discurso.</li> <li>- A adequação à situação de uso, ao gênero selecionado e ao interlocutor/a.</li> <li>- O uso de convenções específicas do discurso oral.</li> <li>- A Fluência, coerência e coesão de idéias.</li> <li>- A escuta ativa de texto.</li> <li>- Reconhecimento, intenções e objetivos na fala do/a interlocutor/a.</li> <li>- A distinção entre a fala e escrita.</li> <li>- Atividades que privilegiam a narração de fatos e a descrição de personagens, ambientes, etc.</li> <li>- Uso de tecnologias para aplicação de atividades de escuta e produção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A leitura e produção de variados gêneros do discurso.</li> <li>- A leitura oral (fluência, entonação e ritmo) feita pelo/a professor/a.</li> <li>- As marcas expressivas do texto.</li> <li>- Uso das informações obtidas na leitura para resolução de problemas.</li> <li>- A análise e discussão das idéias principais e secundárias do texto, observando as diferentes formas de representá-las.</li> <li>- A construção de sentidos possíveis do texto.</li> <li>- Atividades que exigem consulta a dicionário e outros acervos.</li> <li>- O estudo dos diversos traçados de letras.</li> <li>- As condições de produção de cada um dos textos nos gêneros.</li> <li>- A estrutura textual encontrada nos gêneros.</li> <li>- As funções sociais da escrita (comunicação, registro, orientação, organização, lazer etc).</li> <li>- Os símbolos da escrita (alfabeto, sinais de pontuação, acentuação, etc).</li> <li>- A sistematização da escrita (identificação global do texto, de frase e de palavra no texto).</li> <li>- Produção textual considerando o interlocutor, a finalidade e as características do gênero.</li> <li>- As semelhanças e diferenças de escrita entre palavras.</li> <li>- A diferença entre linguagem oral e linguagem escrita, considerando os aspectos fonológicos da língua.</li> <li>- O diálogo direto e indireto.</li> <li>- O planejamento da produção, considerando a necessidade do rascunho, e a importância da legibilidade da escrita.</li> <li>- A revisão/reelaboração de textos, adequando-os à situação, ao gênero, ao interlocutor e a convenções da escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A análise das relações entre os vocábulos, pela comparação e pesquisa.</li> <li>- A análise das relações entre as partes do texto.</li> <li>- A utilização de recursos do sistema de pontuação e elaboração de hipótese sobre as funções dos sinais de pontuação.</li> <li>- Registro de diferenças e semelhanças entre fala e escrita.</li> <li>- Estudo das marcas de oralidade.</li> <li>- Revisão do texto produzido, considerando, entre outros fatores, a ortografia da língua e norma requerida pelo gênero trabalhado.</li> <li>- Articulação de idéias de por de conectivos.</li> <li>- Exploração das possibilidades de uso da língua.</li> <li>- Análise das regularidades da escrita.</li> </ul>
<p><sup>7</sup> O termo totalidade é uma nomenclatura utilizada para definir os anos iniciais e finais no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).</p>			

Ano/ Totalidade	1 - Linguagem oral	2 - Linguagem escrita	3 - Análise lingüística
<p style="text-align: center;"><b>6º ao 9º ano</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O uso do oral em práticas sociais que exigem linguagem mais formal e menos formal, priorizando, inicialmente, os gêneros do cotidiano.</li> <li>- As diversas manifestações da fala e sua relação com as instâncias e normas de uso.</li> <li>- As variedades lingüísticas e os gêneros do discurso.</li> <li>- A adequação à situação de uso, ao gênero e ao interlocutor.</li> <li>- O uso de convenções específicas do discurso falado.</li> <li>- Os recursos expressivos da fala.</li> <li>- A análise e prática da argumentação.</li> <li>- A fluência, coerência e coesão de idéias.</li> <li>- A escuta ativa de textos, reconhecendo intenções e objetivos na fala do interlocutor.</li> <li>- Os recursos expressivos da fala (ambigüidade, comparação, escolha das palavras, fluência, entonação, etc).</li> <li>- Utilização de linguagem verbal associada à não-verbal.</li> <li>- Os gêneros literários e sua relação com os gêneros do cotidiano.</li> <li>- Estudo de gêneros escritos que servem de suporte aos gêneros orais.</li> </ul>	<p>A leitura e produção de variados gêneros do discurso, com prevalência naqueles de esfera cotidiana.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A expressão oral da leitura, visando à observação das marcas expressivas do texto.</li> <li>- A análise e discussão das idéias principais e secundárias do texto.</li> <li>- As diferentes formas de representar idéias, situações, construindo os sentidos possíveis.</li> <li>- A leitura com objetivos variados, (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa).</li> <li>- O uso de diversos textos para tê-los como referência na produção de outros textos.</li> <li>- As semelhanças e diferenças de escrita entre as palavras.</li> <li>- A diferença entre linguagem oral e escrita.</li> <li>- Relações entre textos de diferentes gêneros.</li> <li>- Identificação das diferentes vozes do discurso.</li> <li>- A gradativa apropriação da convencionalidade da escrita.</li> <li>- Os recursos expressivos de textos produzidos.</li> <li>- A análise de estratégias discursivas em textos de diversos autores e em textos produzidos pelos/as educandos/as.</li> <li>- As estratégias lingüísticas e cognitivas na produção de textos.</li> <li>- A utilização de recursos de apoio na leitura e produção de textos diversos.</li> <li>- A revisão/reelaboração de textos, adequando-os à situação, ao gênero, ao interlocutor e à convenção da escrita.</li> <li>- As diferentes formas de dizer (recursos expressivos, adequação formal e discursiva, seleção lexical, seleção de gênero e tipo, paráfrase).</li> <li>- Produção de textos considerando suas condições de produção: (Finalidade, especificidade do gênero, Lugares preferenciais de circulação, Interlocutor/a).</li> <li>- Observação de aspectos que garantam a textualidade.</li> <li>- Observação dos padrões da escrita de acordo com o gênero produzido.</li> </ul>	<p>Reconhecimento do gênero do discurso considerando seu conteúdo temático, construção composicional e estilo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise das seqüências discursivas predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa).</li> <li>- Observação das regularidades lingüísticas para a construção de normas gramaticais.</li> <li>- A reescritura de textos, adequando-os à norma prescrita para o gênero em questão.</li> <li>- Registro de diferenças e semelhanças entre fala e escrita.</li> <li>- A análise das relações intravocabulares e intervocabulares pela comparação, observação e pesquisa, superando os exercícios ortográficos.</li> <li>- A análise das relações entre as partes do texto.</li> <li>- Observação da língua em uso, considerando aspectos relevantes de variação lingüística.</li> <li>- Ampliação do repertório lexical.</li> </ul>

### 5.3.1 - Sugestões de Gêneros - 1º ao 5º Ano

GÊNEROS PARA O TRABALHO COM LINGUAGEM ORAL - contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares; poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas; saudações, instruções, relatos; entrevistas, notícias, anúncios (via rádio e televisão); seminários, palestras., etc.).

GÊNEROS PARA O TRABALHO COM LINGUAGEM ESCRITA - receitas, instruções de uso, listas; textos impressos em embalagens, rótulos, calendários; cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.); quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, *slides*, notícias, classificados, etc; anúncios, *slogans*, cartazes, folhetos; parlendas, canções, contos africanos e afro-brasileiros, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas; contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas; textos teatrais; relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.).

### 5.3.2 - Sugestões de Gêneros - 6º ao 9º Ano

GÊNEROS PARA O TRABALHO COM LINGUAGEM ORAL - Literários (cordel, poemas, causos e similares, texto dramático, canção); de imprensa (comentário radiofônico, entrevista, debate, depoimento, notícia); de divulgação (exposição, seminário, debate, palestra); publicidade (propaganda).

GÊNEROS PARA O TRABALHO COM LINGUAGEM ESCRITA - Literários (conto, novela, romance, crônica, poema, literatura africana e afro-brasileira, texto dramático, paródia); de imprensa (notícia, editorial, artigo, reportagem, carta do leitor, entrevista, charge de tira); de divulgação científica (verbe enciclopédico, roteiro, relatórios de experiências, didático, artigo, índice, esquema, resumo, resenha, piadas, charges de tira, quadrinhos); publicidade (propaganda).

## 5.4 - Orientações Didático-Methodológicas

Considerando as práticas de Leitura, Escuta e Produção textual relacionadas às Práticas de Análise Lingüística, procurou-se aqui discutir princípios didático-metodológicos para cada uma destas, o que não significa dizer que uma prática é dissociada da outra.

### 5.4.1 - Prática de Produção de Textos Escritos e Oraís

*A prática de produção de textos* (escritos e oraís) é, para Geraldi, o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua. O autor afirma que, para uma verdadeira atividade de produção de textos é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 2002, p. 137).

Inúmeros são os gêneros do discurso oraís que podem ser trabalhados em atividades reais de produção oral. Para a maior parte deles é preciso um treinamento que prepare a produção do texto oral, como a elaboração de esquemas, resumos, cartazes, material em transparências ou outro recursos que auxiliem à apresentação oral. Vê-se então que não é possível dissociar produção oral da escrita. Para realizar uma entrevista, por exemplo, é preciso preparar previamente um roteiro. Assim se dará com outros gêneros. Se a atividade, porém, exigir leitura oral, também é necessária uma preparação prévia. Se não há texto escrito, também se precisa trabalhar com estratégias de memorização. Outro trabalho interessante são as atividades que envolvem discussão, como seminários, debates, júri simulado etc. Nestes casos, além de preparação é preciso trabalhar com leitura, já que são atividades que envolvem argumentação. É importante sempre observar que dependendo do gênero e do/a interlocutor/a, faz-se necessária uma adequação da fala. Se o texto for dramático, além da fala outros elementos precisam ser trabalhados, como postura corporal, tom de voz etc. Em qualquer dos casos, a partir do gênero oral selecionado, é preciso considerar a linguagem mais adequada ao texto que será produzido, levando em conta a necessidade ou não da norma padrão.

Produzir um texto escrito é um ato complexo, que envolve preparação e conhecimento de inúmeros aspectos. Cabe ao/à professor/a propor atividades seqüenciadas que reduzam a complexidade deste ato. Estas atividades podem partir da experiência de vida do/a aluno/a, na criação de textos de sua autoria, como também podem ser produções a partir de textos prontos, como a elaboração de resumos, resenhas etc. Nos dois casos, há que se pensar em algumas exigências próprias da escrita, como necessidade ou não de adequação a norma padrão e aos elementos de textualidade (como coerência e coesão, por exemplo). O papel do/a professor/a não é o de simples corretor/a, mas de alguém que interpreta o texto do/a educando/a e o auxilia na sua correta elaboração. A refacção do texto caracteriza-se como momento importante, em que o/a educando/a assume uma postura crítica diante de seu próprio texto, permitindo ao/à professor/a criar estratégias que enfoquem aspectos lingüísticos para facilitar a revisão do texto por parte do/a educando/a.

## 5.4.2 - Prática de Leitura e Escuta de Textos

A prática de leitura e escuta de textos, liga-se ao que *se tem a dizer* e às *estratégias do dizer*, num processo dialógico. Nas práticas de leitura/escuta de textos, as atividades devem focar um estudo do texto de forma global. Alguns aspectos são relevantes no estudo dos textos trabalhados nestas práticas. Entre elas, é preciso considerar:

a) exploração das características textuais<sup>8</sup> e/ou da forma composicional dos gêneros do discurso apresentados;

b) exploração dos recursos lingüísticos do texto, como os recursos estilísticos, estéticos, as variedades e registros lingüísticos, reconhecimento de características próprias dos gêneros orais (formais e públicos) como objeto de ensino;

c) a prática de escuta de textos precisa ser continuamente mediada pelo/a professor/a. Sugere-se que esta se dê com textos em situações autênticas de interlocução, sejam estes integrais ou parciais. Também deve-se aproveitar para trabalhar com textos gravados de um mesmo gênero, produzidos em circunstâncias diferentes. A escuta também se dá com textos produzidos pelos próprios educandos/as, num processo de autocorreção e posterior refacção do texto. Em alguns gêneros orais, necessário se faz discutir a preparação do ouvinte, o que envolve, inclusive, a discussão sobre a participação deste na atividade realizada. Sugere-se ainda aproveitar a escuta de textos para trabalhar com a produção de notas e lembretes durante exposições e palestras.

O ideal é que haja material para leitura de textos de gêneros diversificados na escola e também material para que o/a educando/a possa ler em casa. Professor/a e educando/a devem ler em momentos próprios para este fim, criando situações em que cada um fale o que se leu, troquem sugestões, aprendendo com a experiência do outro. Estas atividades precisam ser planejadas e valorizadas, o que não significa que para todo ato de leitura tenha que haver uma cobrança, uma avaliação. A escolha do que se vai ler pode ser feita pelo/a professor/a, mas também deve-se dar ao/à educando/a a oportunidade de escolher o que vai ler. Vale lembrar que a escola precisa desenvolver uma política de leitura, já que esta não é uma tarefa exclusiva do/a professor/a de Língua Portuguesa.

<sup>8</sup> É imprescindível observar aspectos de coerência e coesão no texto, a fim de constatar a existência de um texto ou apenas uma seqüência de frases.

### 5.4.3 - Prática de Análise Lingüística

O objetivo fundamental da prática de análise lingüística é possibilitar a construção do conhecimento, não o reconhecimento de estruturas gramaticais, conforme atesta Britto (2002).

A análise lingüística não deve ser entendida como a gramática aplicada ao texto, como supõem os autores de livros didáticos, mas sim como um deslocamento mesmo da reflexão gramatical, e isto por duas razões: em primeiro lugar, porque se trata de buscar ou perceber recursos expressivos e processos de argumentação que se constituem na dinâmica da atividade lingüística; em segundo lugar, porque “as gramáticas existentes, enquanto resultado de uma certa reflexão sobre a linguagem são insuficientes para dar conta das muitas reflexões que podemos fazer”; finalmente, porque o objetivo fundamental da análise lingüística é a construção de conhecimento e não o reconhecimento de estruturas (o reconhecimento só é legítimo na medida em que participa de um processo de construção do conhecimento). (BRITTO, 2002, p. 164, grifo do autor).

Para Geraldi (2000) a análise lingüística se concretiza, fundamentalmente, na retomada do texto produzido pelo/a educando/a, atuando sobre os possíveis problemas de compreensão que tal texto apresenta, ou seja, fundamenta-se no princípio de partir do erro ou inadequação para a auto-correção. No entanto, ela também pode acontecer a partir de outros textos que não o do/a educando/a.

São nas práticas de leitura, escuta e produção textual que a prática de análise lingüística deve acontecer. O objetivo principal é instrumentalizar o/a educando/a para o domínio cada vez maior da linguagem, por isso o fato lingüístico a ser trabalhado precisa ter ocorrido em alguma situação real, não pré-programado. O/a educando/a precisa reconhecer a regularidade do fato, o que pode ser feito por meio do levantamento de outras situações em que o mesmo acontece. O que não é regular pode ser estudado, mas não demanda necessidades especiais de estudo, podendo ser resolvido com pesquisa a dicionários e gramáticas. A metalinguagem pode ser apresentada, desde que isso se faça com objetivos claros, visando a internalização da norma, não há atividades classificatórias.

Todo estudo lingüístico exige exercitação, afim de que haja apropriação do conhecimento. Também se caracterizam como prática de análise lingüística outras atividades como o reconhecimento do universo discursivo dentro do qual cada texto e gêneros de texto se inserem, considerando as intenções do/a enunciator/a, os/asinterlocutores/as, os procedimentos narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos e conversacionais que privilegiam, e a intertextualidade<sup>9</sup> (explícita ou não) e o reconhecimento das marcas lingüísticas específicas (seleção de processos anafóricos, marcadores temporais, operadores lógicos e argumentativos,

<sup>9</sup> Intertextualidade: um texto remete a outros textos.

esquema dos tempos verbais, pronomes, dêiticos, problemas, etc.).

Um outro exemplo de *prática de análise lingüística* é a observação da língua em uso, no que diz respeito às variedades lingüísticas provenientes de fatores geográficos, históricos, sociológicos, técnicos, etc. Verificar-se-á, assim, as diferenças entre os padrões da linguagem oral e os padrões da linguagem escrita e a seleção de registros (estilos) em função da situação interlocutiva.

Geraldi (2002) aponta que também podem ser analisados os problemas de ordem sintática, morfológica e fonológica. No primeiro, refletir sobre as diferentes formas de estruturação das frases e as correlações sintagmáticas do tipo concordância, regência e ordem dos elementos na mesma. Em nível morfológico, observar as diferentes possibilidades de construção de expressões referenciais e os processos de flexão e de construção de itens lexicais. Por fim, fonologicamente, é possível analisar desde as formas de inscrição na escrita das entonações da oralidade até as convenções ortográficas.

É possível, ainda, verificar a realização de operações sintáticas que permitam analisar as implicações discursivas decorrentes de possíveis relações estabelecidas entre forma e sentido, de modo a ampliar os recursos expressivos. Exemplo para esse caso é a reordenação dos constituintes da sentença e do texto para expressar diferentes pontos de vista discursivos, como a informação nova, a topicalidade e a ênfase ou atividades de redução do texto através de omissões, elipses e apagamentos no sentido de evitar redundâncias, evitar recorrências que não tenham caráter funcional ou não produzam desejados efeitos de sentido, ou apenas como marca de estilo.

Estar-se-á, também, trabalhando com *prática de análise lingüística* quando se proporem atividades de ampliação do repertório lexical pelo ensino-aprendizagem de novas palavras, a partir de situações concretas de interação verbal, de modo a permitir, dentre outras coisas, a) a escolha daquelas que sejam mais apropriadas ao que se quer dizer ou em relação de sinonímia no contexto em que se inserem; b) a escolha mais adequada em relação à modalidade falada ou escrita ou no nível de formalidade e finalidade social do texto; c) a organização das palavras em conjuntos estruturados em relação a um determinado tema ou acontecimento; d) o emprego adequado de palavras limitadas a certas condições histórico-sociais; e) a elaboração de glossários, identificação de palavras-chave, consulta ao dicionário.

A *prática de análise lingüística* deverá oportunizar a reflexão epilingüística de fenômenos lingüísticos com os quais os alunos tenham operado, por meio de agrupamento, aplicação de modelos, comparações e análise das formas lingüísticas.

## 5.5 - Referências

- BAGNO, Marcos. **A norma oculta**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2. ed., v. 2., 2000.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembarçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p 37-62.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- PERINI, Mário. **Sofrendo a gramática**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 6. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
- RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. Tese de doutorado. São Paulo: LAEL/PUC, 2001.
- SANTA CATARINA. Secretaria de estado da Educação e Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Ensino Fundamental e Médio**. Florianópolis, SC: COGEN, 1998.
- SCHLICKMANN, Carlos Arcângelo. **A Prática de análise lingüística em livros didáticos de Língua Portuguesa**. Dissertação de mestrado. Florianópolis: UDESC, 2005.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Consultor: Professor Ms. Carlos Arcângelo Schlickmann

Coordenadora Pedagógica: Professora Orientadora Esp. Maristela dos Santos Machado

Professores(as) Colaboradores(as):

Ana Paula de Carvalho Fernandes

Ana Regina Benedet Mastella

Andrea Pinto Peroni

Andresa Pedro Borges

Célia Topanotti Lima Viana

Daiane Barreto Martinhago

Edna Maria da Silva

Eliane Teza Bortolotto

Janete de Souza da Silva

Jucelia Gorete de Oliveira Pereira

Lílian Miguel Waterkemper

Marcilene de Oliveira

Maria Abel Coral

Maria das Dores da Silva Colonette

Maria Ines Martins

Maria Luiza da Silva

Marilda Nascimento

Marli Martins Zanelatto

Nair Michels Ruppenthal

Pedro Monteiro

Salette Cecília Fabris da Silva

Sandra Regina Zanette Martinello

Sonia Sebastião

Terezinha Milânia Furlan Carvalho

## 6 - ARTES

### 6.1 - Perspectiva Histórico-Cultural da Área de Artes

Na trajetória de Ensino de Artes no Brasil, alguns momentos se constituíram como marco histórico na definição da área. Podemos destacar inicialmente a criação da disciplina de Educação Artística a partir da lei 5692/71 como referencial histórico da organização curricular do Ensino de Arte nas escolas públicas brasileiras. Ainda enfatizar que é neste momento que se inicia a formação de professores especificamente para a área de Artes, a partir da criação das licenciaturas em Educação Artística. Por último que a década de 1970 ainda é bastante influenciada pela livre expressão, pois muitos profissionais aptos a lecionarem nos cursos de Educação Artística foram formados nas Escolinhas de Artes<sup>1</sup>.

Na década de 1980 solidificam-se inovações para o Ensino de Artes a partir da organização da sociedade em torno do período de abertura política. As organizações sociais, políticas e científicas colaboraram para as transformações ocorridas no cenário da sociedade e, por consequência, da escola. No Ensino de Artes consolidam-se as contribuições de Barbosa (1999) acerca do uso da imagem na escola, bem como a disseminação dos princípios da abordagem triangular. Barbosa (1999) indica que o uso da imagem na escola marcou uma ruptura entre o ensino modernista, centrado na originalidade, e o ensino pós-modernista, que enfoca o uso dos códigos múltiplos da imagem como elemento de ampliação do conhecimento artístico.

Entretanto, o mundo mudou e a produção artística também se transformou, drasticamente, a partir do século XIX, com as novas tecnologias que possibilitam a reprodução das imagens, com as descobertas científicas, com a velocidade das comunicações, com os estudos da psicanálise, com as transformações políticas e econômicas (CUNHA, 2005).

As teorias críticas tiveram uma entrada decisiva no cenário educacional brasileiro a partir das décadas de 1980 e 1990, possibilitando um olhar para o ensino de arte numa abordagem crítico-reflexiva. Esse cenário se desdobra para o ensino de arte, rompendo com o movimento conhecido como “Arte pela Arte<sup>2</sup>” que pretendeu focar o ensino no objeto artístico, em contraposição ao movimento contextualista, que enfatizou os aspectos sociológicos da arte e sua contextualização. As contribuições de Canclini (1979) e Hauser (1982) foram fundamentais para esta segunda abordagem. Ainda na década de 1990 as contribuições da escola Russa de Psicologia Vigotsky (2004), Luria (1990), influenciaram o entendimento acerca do modo de aprendizagem,

1 Para saber mais sobre as Escolinhas de Artes, ver: COSTA (1990)

2 Talvez um dos poucos textos que temos acesso ao debate acerca do contextualismo e do Essencialismo no ensino de Arte seja Barbosa (1988). Cabe, no entanto, ressaltar que o debate na época estava polarizado entre os contra-pontos, hoje já é possível perceber que as duas posições trouxeram contribuições para o Ensino de Arte.

desestabilizando as concepções que entendiam que a arte estava presente na criança naturalmente e a escola era meio de expressão.

É possível afirmar que mesmo com divergências de concepção acerca do marxismo, os teóricos na atualidade concordam que a cultura é construída socialmente. No campo da antropologia, Laraia (1996) é defensor desta concepção, considerando que os sujeitos aprendem no contexto social onde estão inseridos, fundamentado no conceito de cultura no sentido antropológico. Podemos dizer que o fazer artístico no ambiente escolar tem como objetivo socializar as práticas culturais da humanidade, vivenciando-as a partir dos sujeitos no contexto coletivo. Neste sentido a perspectiva Histórico-Cultural vai conceber a Arte a partir de seu cenário de produção inserido na realidade sócio-histórica. No entanto, segundo Rosa (2004), na prática do ensino de arte que dominou durante a década de 1990, foi disseminada uma abordagem de ensino num viés formalista, centralizado no ensino da arte européia e estadunidense, que privilegiou a produção artística institucionalizada, modernista, branca e machista. Esta prática pedagógica esteve muito presente na formação de professores/as de Artes nas licenciaturas.

Novos debates, que já questionavam o conceito da arte numa abordagem elitista, foram ao final dos anos de 1990 e início do novo século, introduzindo elementos de multiculturalidade no ensino de arte. Nas novas abordagens, impregnadas de conceitos sociais contemporâneos, o conceito de arte se amplia, buscando incluir outras manifestações artísticas como a arte de povos diferenciados, as mídias e a tecnologia, o artesanato, assim como a arte contemporânea que foi pouco ensinada na escola nos anos de 1990. Neste contexto a riqueza da produção artística da humanidade representada pelas artes indígenas, árabes, orientais, de culturas do passado e do presente, no eixo oriental ou ocidental, podem fazer parte do currículo escolar.

Ser contemporâneo de si mesmo é saber situar-se diante de referenciais, crenças e valores pessoais, pois é a partir deles que nos relacionamos com o mundo. Para poder ler melhor o mundo, um educador consciente precisa identificar as diferentes camadas que se sobrepõem em seu olhar. É um processo de reflexão. Para poder trabalhar no sentido de uma formação consistente em arte é importante entender como se deu nossa própria formação (BARBOSA e COUTINHO, 2004, p. 08)

Neste sentido cabe destacar que o percurso que desenvolvemos na parte introdutória deste documento é fruto da reflexão de nossa trajetória nos encontros com os/as professores/as de Artes que buscaram fazer-se presentes e construir esta caminhada. Indo ao encontro da proposição Histórico-Cultural, na qual o elemento social colabora fortemente com a relação do sujeito e do objeto a partir da mediação com o/a professor/a, destacamos que a visibilidade da diferença é um aspecto transformador na atualidade.

Buscando contextualizar as influências multiculturais, podemos dizer que esta vertente surge no âmbito do movimento chamado na atualidade de pós-moderno. O tema acerca do tempo

em que vivemos é cercado de um amplo debate dos fenômenos da contemporaneidade. Jameson apresenta argumentos num viés histórico-crítico de influência marxista quando aponta que

(...) parece essencial entender o pós-modernismo não como um estilo, mas como uma dominante cultural: uma concepção que dá margem à presença e a coexistência de uma série de características que, apesar de subordinadas umas às outras, são bem diferentes” (1997,p.29).

Destaca o autor que o pós-modernismo nada mais é do que uma lógica cultural do capitalismo tardio. Uma re-organização social que tem na cultura a grande perspectiva de dominação cultural, num movimento de transformação das manifestações das diferenças culturais em produtos culturais. Ianni (1999) destaca a importância da indústria cultural na produção da “cultura pós-moderna” para a proliferação da sociedade de consumo.

Mas não há dúvida de que o que se oferece à audiência dispersa pelos quatro cantos do mundo são as imagens, formas, cores, sons, movimentos, falas, ritmos, espaços, estilizações, pasteurizações, realidades, naturalidades, magias, ilusões, articuladas no sistema da indústria cultural voltada para a cultura de massa, a cultura internacional-popular (IANNI,1999,p. 138-139).

Conformando o quadro multicultural na atualidade, tanto Jameson, quanto Ianni confirmam a tese de que a hegemonia do capitalismo tardio, aqui chamado de pós-moderno, se consolida tendo a cultura como ferramenta de opressão sobre as diferenças e neste sentido as vertentes multiculturalistas nada mais são do que o movimento dialético das camadas populares que se reorganizam face às necessidades de sobrevivência na atual conjuntura. No entanto, McLaren (1999) denuncia que não há uma só vertente multicultural, preferindo a designação de multiculturalismo crítico para englobar as transformações sociais do ponto de vista das camadas populares. O autor nos indica que “*A tendência crítica do pós-modernismo nos oferece uma maneira de compreender as limitações de um multiculturalismo que está preso em uma lógica de democracia sob o jogo do capitalismo tardio*” (MCLAREN, 1999,p.72). Indo mais além, McLaren identifica as limitações de vertentes multiculturais com uma visão que despe os indivíduos de suas diferenças culturais, trazendo uma idéia de falsa homogeneidade por meio da metáfora do “caldeirão cultural”.

Este documento, que pretende sistematizar os princípios da Perspectiva Histórico-Cultural no Ensino de Arte, identifica a importância de partir do conhecimento, produzido nas práticas culturais, sua relação com o contexto social local e os processos históricos da humanidade, não perdendo, assim, a máxima dialética, da relação entre as partes e o todo. Neste sentido entendemos que a Arte é produto histórico, que se transforma a partir das realidades onde está inserida. Mas que, na maioria das propostas curriculares de Ensino de Arte, domina o código europeu e/ou

estadunidense.

Num movimento de reestruturação curricular, estamos propondo a dinamização e ampliação crítico-reflexivo da compreensão cultural do/a educando/a, com vistas a uma sociedade justa e com vida digna para todos, inclusive com o direito coletivo de fruição da arte. Considerando o processo de educação das camadas populares, entendemos que a escola pública é o espaço privilegiado de acesso aos conhecimentos sistematizados da arte pelos/as educandos/as que nela freqüentam. É no espaço escolar que os/as educandos/as, desde a infância, ampliam seu saber artístico em quatro aspectos: no fazer, no contextualizar, no refletir e no transformar socialmente, pensam sobre arte e ampliam seus referenciais. *“Pensar sobre arte é pensar sobre cultura, que por sua vez é pensar sobre o problema da enunciação da diferença”*. (BABHA, 1998, p.?)

No tocante à avaliação, buscamos alternativas de participação coletiva privilegiando a avaliação processual. Nesse sentido entendemos a sala de aula como espaço de troca e ampliação de saberes artísticos, experiências estéticas e educação do olhar. A avaliação deve ter como pressuposto um currículo estimulante para o aprendizado dos/as educandos/as. Deve-se, ainda, considerar a possibilidade de estudo em vários tempos históricos, sem amarras cronológicas dentro de diversas maneiras de organização do trabalho escolar. Na avaliação, o debate crítico participativo dos/as educandos/as deve ser considerado, bem como o papel do/a professor/a, como organizador/a e dinamizador/a das práticas educativas. Na prática pedagógica os/as professores/as de Artes salientam as dificuldades de estabelecer os critérios e modos de avaliação dos objetos artísticos. Iniciamos afirmando a diferença entre o exercício artístico e a obra de arte. Como exercício as produções dos educandos/as devem dialogar com os objetivos propostos. Precisam ser também elemento de diálogo com a subjetividade dos/as educandos/as, seu processo e os conhecimentos de sua prática cultural, assim como os conteúdos e objetivos construídos no projeto de trabalho.

Entendemos que a Arte, enquanto área do conhecimento, estimula a linguagem simbólica e presentacional nos indivíduos que a ela tem acesso. A avaliação em Arte está posta como uma possibilidade de fazer uma reflexão em momentos individuais e também coletivos, que veicule diversos modos de expressão estético, cognitivo e também cultural, uma vez que, no currículo escolar, a disciplina de Artes, é uma das únicas áreas que viabiliza a expressão simbólica.

No transcorrer da história da humanidade por diversas vezes os movimentos sociais suscitaram demandas para a escola. Segundo Rosa:

Os movimentos de organização negra vêm manifestando a necessidade de exaltar o orgulho pela cultura negra dentro da escola e sua contribuição na construção da nação brasileira, como forma de reconhecimento de seu papel dentro da sociedade e assim combater o racismo. A lei 10639/2003 é um exemplo de desdobramento das lutas do movimento negro, na medida em que institui na escola o ensino da cultura e história africana, pelo professor de arte, literatura e história (2005, p.59).

Garantir espaço para a ampliação do universo cultural do outro é consolidar o direito à diferença na escola, não só do ponto de vista racial/étnico como em relação aos grupos com diferentes opções sexuais e com necessidades especiais. Mesmo tendo no Brasil uma diversidade de legislações que organizam a forma de integração/inclusão, ainda a maioria dos/as educandos/as com necessidades especiais não encontram acesso democrático e permanência de qualidade na escola.

No ensino de Artes Visuais, tomado pela imagem visual, o esforço do/a professor/a para construir um processo pedagógico participativo se constitui na formulação de uma prática que ouça o outro, que estimule a construção de projetos coletivos. Na produção de objetos pedagógicos sensoriais, ou na contratação de profissionais de LIBRAS, ou ainda, na existência de equipamentos que facilitem a inclusão, reside uma possibilidade de contribuir para a inclusão de qualidade.

No contexto da escola atual o debate acerca da inclusão não pode se tornar uma falácia, deixando que a inclusão só exista nos discursos e na legislação. Nestes contextos de diversidade já apontados, o papel da Arte se constitui como espaço de direito à manifestação coletiva, do fazer, do simbólico e manifestação subjetiva a partir de outras linguagens além da oral e da escrita.

## 6.2 - Objetivos da Área de Artes

Considerando que a Arte é atividade que acompanha a humanidade desde os primórdios, identificamos como objetivos do ensino de Arte ampliar o acesso aos conhecimentos artísticos historicamente sistematizados. A escola viabilizará um currículo de Arte para a pluralidade, que reconheça o espaço social da arte e prepare os/as educandos/as para a formulação de um discurso crítico, de uma prática expressiva e de um olhar inquietante.

Hernandez (2007) propõe um olhar específico para a cultura visual amplamente divulgada na atualidade. Identifica a importância das representações visuais e as práticas culturais no contexto atual. Podemos dizer que, se queremos uma reflexão crítica em relação à indústria cultural, é necessário visualizar e criticar seus produtos a partir das imagens veiculadas socialmente, destacando as diversas mídias, como a televisão e a Internet. O autor destaca, ainda, o papel das práticas culturais populares na formação do ideário subjetivo da infância e da juventude. Esse universo popular é colocado nos produtos culturais, na condição de produtos pasteurizados ou estilizados, sem autoria ou contextualização. Outra proposição é a de uma diretriz apaixonante para o trabalho didático, desestabilizando o peso da escolarização como obrigação e mais como prazer de conhecer, inventar e produzir. Como último aspecto a ser destacado, Hernandez (2007) propõe que o ensino de Arte leve em consideração a multiplicidade de imagens produzidas no cotidiano, no campo das Artes e fora dela, no modo de ver e criticar contextualizadamente a produção artística e estética da humanidade.

Para constituir um campo de aprendizagem que dê conta dos desafios da atualidade, cabe incluir os/as educandos/as como participantes e investigadores no contexto da escola. O/a professor/a de Arte tem como tarefa dirigir o processo de aguçamento do espírito investigativo no/a educando/a. Neste sentido o/a professor/a é também responsável por uma prática reflexiva e investigativa, atuando também como professor/a pesquisador/a. Segundo Feldman:

Para ensinar arte, música ou algo mais, você tem que falar com as crianças – não para elas. Conversar com, e estar com as pessoas constituem diálogo. Verdadeiro diálogo não é conversa casual; isto surge de um modo especial de percepção, um professor tem que perceber o que a criança quer enquanto ela está falando (2000,p.08).

Esse diálogo com os/as educandos/as está diretamente articulado com os aspectos de produção dos objetos artísticos. Os argumentos para a produção são buscados no repertório constituído a partir do currículo estabelecido para a prática pedagógica.

Buscando a ampliação do universo cultural, tal qual a compreensão crítica, a proposta curricular em Arte definiu conceitos essenciais a partir dos diversos níveis de complexidade, para

propor um percurso curricular. No entanto, sabemos que nenhuma escolha é isenta de comprometimento, toda opção é constituída a partir de um ponto de vista, de um lugar diferenciado. A construção curricular é sempre um recorte ideológico, impregnado de história, considerando um determinado contexto, a partir do ideário pedagógico daqueles que o redigem.

### 6.3 - Conceitos Essenciais: Níveis de Complexibilidade e Orientações Didático- Metodológicas

Pretendemos, partindo dos conceitos essenciais, apresentar alguns componentes que possibilitem um direcionamento para a prática pedagógica no sentido da formulação de projetos de trabalho. Essas contribuições podem e devem ser reconstruídas pelo/a professor/a de Arte a partir do contexto local da escola com vistas à compreensão da arte em contextos múltiplos. A opção pelo trabalho por projetos, na concepção de Hernandez (2000), é comungada pelo grupo de professores/as que participaram da reestruturação curricular. Um dos argumentos mais importantes na defesa dos projetos de trabalho é a possibilidade de não-hierarquização dos conteúdos, o que para a área de Artes é um aspecto bastante caro, pois permite iniciar o processo pedagógico articulando ou o processo do/a artista, ou do momento histórico, ou da temática da arte ou outro viés que o/a professor/a em conjunto com o grupo definir como eixo gerador.

Neste sentido, identificamos como conceito essencial o núcleo base de sustentação dos conteúdos, a ser articulado nos projetos de trabalho; neste caso utilizaremos os eixos de trabalho como articulador.

<b>Ano Totalidade<sup>3</sup></b>	<b>Conceitos Essenciais</b>		
<b>Educação Infantil ao 5º ano</b>	<b>Estética:</b>	<b>Processo Artístico:</b>	<b>Arte e Sociedade:</b>
	<b>- Desdobramento do conceito geral</b>	<b>- Desdobramento do conceito geral</b>	<b>- Desdobramento do conceito geral</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Arte, papel e conceitos principais.</li> <li>- Arte, movimento de transformação do conceito de belo.</li> <li>- O feio no contexto da Arte</li> <li>- Estética dos opostos (antagonismos no processo da arte).</li> <li>- A leitura da imagem: diversas abordagens</li> <li>- Transversalidade da Arte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção estética.</li> <li>- Processo artístico do/a artista.</li> <li>- Materialidade da produção.</li> <li>- Exercício artístico do/a educando/a.</li> <li>- Processo e técnica</li> <li>- Suporte e diversidade de materiais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Arte e cotidiano.</li> <li>- Quem produz Arte.</li> <li>- Onde se produz Arte</li> <li>- Arte e multiculturalidade.</li> <li>- Arte e tecnologia.</li> </ul>

<sup>3</sup> O termo totalidade é uma nomenclatura utilizada para definir os anos iniciais e finais no Programa de Educação de Jovens e Adultos(PROEJA).

	<b>Estética:</b>	<b>Processo Artístico:</b>	<b>Arte e Sociedade:</b>
	<b>- Desdobramento do conceito geral</b>	<b>- Desdobramento do conceito geral</b>	<b>- Desdobramento do conceito geral</b>
<b>6º ao 9º ano</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tempo e Memória</li> <li>- Diferenças culturais</li> <li>- Arte como produto humano</li> <li>- História da Arte articulada por temáticas.</li> <li>- Identidades culturais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentação</li> <li>- Suporte</li> <li>- Processo Artístico</li> <li>- Exercícios de experimentação a partir das temáticas.</li> <li>- Investigação de suporte/técnicas, processos e poéticas do/a artista e dos/as educandos/as.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação do olhar</li> <li>- Imagem</li> <li>- Temática</li> <li>- Formatividade, conteúdo do objeto artístico, ambiente onde está inserido e a trajetória de quem o estuda.</li> <li>- Objetos artísticos, imagens móveis, imagens em movimento, produtos da mídia e da propaganda.</li> </ul>

Apresentamos algumas formulações desenvolvidas pelos/as professores/as da reestruturação curricular do município de Criciúma como exemplo de práticas didáticas que sugerem uma articulação entre os eixos propostos.

• **Tema do Projeto: Retratos (Exemplo)**

		<b>Conteúdos</b>
<b>Eixo 03 Arte e Sociedade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempo e Memória.</li> <li>• Diferenças culturais.</li> <li>• Arte como produto humano.</li> </ul>	<b>Retrato na história da Arte.</b> <b>Identidades culturais a partir de imagens de retratos.</b> <b>Retrato antes e depois da fotografia.</b> <b>As mudanças sociais que a fotografia gerou.</b>
<b>Eixo 03 Arte e Processo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimentação.</li> <li>• Suporte.</li> <li>• Processo Artístico.</li> </ul>	<b>Exercício de experimentação a partir do tema retrato, identidades subjetividade, investigação de possibilidades de suporte/técnicas, processos e poéticas do/a artista e dos/as outros/as educandos/as.</b>

		Conteúdos
<b>Eixo 01</b> <b>Arte e Estética</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação do Olhar.</li> <li>• Imagem.</li> <li>• Temática.</li> </ul>	<p>Exercício de leitura de imagem articulando sua formatividade, conteúdo, ambiente onde está inserido e a trajetória de quem a estuda.</p> <p>Utilização de diversas imagens a partir de objetos artísticos, imagens em movimento, produtos da mídia e propaganda, para citar alguns.</p> <p>Utilização de temáticas que possam romper com a cronologia. Articulação de temáticas comparando processos de diversos tempos, contextos e produtores.</p>

		Conteúdos
<b>Eixo 04</b> <b>Arte e Procedimentos Pedagógicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos.</li> <li>• Trabalhos por Projetos.</li> <li>• Avaliação Processual.</li> </ul>	<p>Constituir o trabalho pedagógico considerando as práticas culturais dos estudantes.</p> <p>Quebrar a cronologia como única possibilidade de contextualização da Arte. Propiciar espaços para que o estudante fale de sua produção e da produção dos artistas.</p> <p>Educar o olhar a partir dos conteúdos da Arte garantindo os elementos de subjetividade deste processo.</p>

Na proposição acima construída por professoras/es de Arte na reestruturação curricular, coube a construção de um projeto de trabalho considerando o RETRATO como elemento articulador das atividades. Este, por sua vez, é apresentado garantindo o estudo do retrato em variados contextos da Arte, colocando lado a lado reproduções de objetos artísticos em diversas técnicas, para além do retrato tradicional. Ainda apontando que as técnicas da pintura, hoje, foram sobrepostas por diversas técnicas articuladas entre si, como pintura e fotografia, escultura e pintura fotomontagem, arte eletrônica e tantas outras possibilidades da Arte Contemporânea.

Considerando a organização de conceitos essenciais que poderão se desdobrar em conteúdos de Arte para utilização na prática pedagógica, o tema RETRATO como exemplo neste projeto poderá ser substituído por qualquer outra temática como “natureza morta”, “paisagem”, “mídia e tecnologia”, bem como qualquer outra temática criada pelos/as educandos/as ou professor/a. Importa, neste caso, garantir a inserção dos eixos curriculares de Artes, que agregam sentido à proposta metodológica curricular.

Os eixos curriculares de Artes dividem-se em: Arte e Estética, Arte e Processo, Arte e Sociedade, Arte e Procedimentos Pedagógicos. Ressaltamos que estes eixos não possuem nenhuma hierarquia entre si, podendo-se articulá-los da maneira desejada e pertinente ao projeto de trabalho. Estes eixos perpassam a Educação Infantil, os dois níveis de complexidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental e dos anos finais do Ensino Fundamental, assim como a Educação de Adultos. Neste caso variam as orientações metodológicas e os níveis de aprofundamento. No eixo da Educação Infantil também são apontadas algumas direções para o trabalho com arte na infância.

Compreendendo o Ensino de Artes como disciplina do currículo escolar responsável pela ampliação da experiência estética dos/as educandos/as, destacamos que na Educação Infantil os/as educandos/as têm seus primeiros contatos com o saber artístico sistematizado. Neste momento o/a professor/a de Arte tem como objetivo estimular os processos de criação, interpretação e reflexão. As atividades lúdicas e o jogo devem perpassar todos os processos de aprendizagem, da infância à idade adulta; no entanto, é na infância que a escola enfatiza as atividades que estimulam a ação lúdica, a qual articula os conhecimentos de maneira prazerosa.

Quando o/a educando/a aprende a utilizar os diversos materiais e processos de expressão, tem maiores oportunidades de compreensão e expressão para veicular sua visão de mundo. O uso das atividades artísticas como elemento de colaboração com as atividades de outras áreas não garante o ensino dos conteúdos de Arte. Dessa forma, salientamos que quando o/a educando/a ilustra uma história, não está, necessariamente, aliando uma atividade de Língua Portuguesa a uma de Artes. Neste caso a atividade expressiva, desenho, está sendo usada como recurso pedagógico para o ensino daquela disciplina.

Por meio do espaço do ensino de Artes na Educação Infantil, o/a professor/a organiza o

currículo escolar com base nos conteúdos de Artes Visuais. Estes conteúdos não devem ser substituídos pelo uso das atividades artísticas nas outras áreas do currículo, nem por atividades festivas da escola. Portanto, a disciplina de Artes nesta fase escolar, nos anos do Ensino Fundamental e na Educação de Adultos, desenvolve a expressão artística, ampliando a visão do/a educando/a acerca do contexto artístico, a partir de projetos com diferenciados enredamentos em cada nível de complexidade.

Os projetos de trabalho no Ensino de Arte poderão desenvolver atividades de educação do olhar para a diversidade de imagens, para os meios materiais de expressão artística. Ressalta-se que as problemáticas do universo infantil, inclusive a percepção da imagem em movimento, são um precioso foco de educação do olhar. *“Importa, então, conversar com a criança sobre o que ela assiste na televisão, procurando entender que leitura ela fez dos programas e ajudando-a a construir uma postura crítica, saindo do puro encantamento ou de uma oposição a esta mídia”* (PILLAR, 2001,p.30). Não só na televisão, mas também nas imagens das histórias infantis, tanto quanto na publicidade em geral, a educação do olhar pode ser estimulada a partir da problematização de questões.

**Eixo 01 – Arte e Estética**, neste eixo na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, a criança será estimulada a perceber a Arte em seu entorno, observando as diversas formas de arte e seus contextos de produção. Terá oportunidade de experimentação de diversos materiais e processos de produção de objetos artísticos. Arte, técnica e expressão artística são processos articulados e devem ser ensinados em conjunto. Os/as educandos/as do Ensino Fundamental ampliam seus repertórios imagéticos a partir da percepção do seu entorno, de conceitos mais complexos da estética como formatividade e conteúdo do objeto artístico.

**Eixo 02 – Arte e Processo**, os processos artísticos dos/as educandos/as poderão ser estimulados no envolvimento destes, na observação da poética dos/as artistas, buscando conhecer, imitar e ampliar seus modos de fazer. A ampliação do olhar do estudante poderá ser estimulada a partir de visitas a espaços que veiculem produção artística, ou mesmo imagens fixas ou em movimento, como desenhos infantis ou propagandas. O/a educando/a do Ensino Fundamental apresenta possibilidades de aprofundamento, constituindo em seu processo de fazer artístico iniciativas de pesquisa no seu processo, bem como registro da experiência. Ainda poderá comparar sua produção com a poética de artistas de tempos diferenciados.

**Eixo 03 - Arte e Sociedade**, neste eixo a criança da Educação Infantil será estimulada a perceber seu entorno. O social na infância se constitui ao redor dos três anos, quando toma consciência de sua participação no grupo social. As atividades poderão ser estimuladas para

que estabeleçam relações com produtores artísticos que estão inseridos no seu contexto: pais, colegas de outras turmas, parentes, pessoas da comunidade. Nesta ação pedagógica as crianças ampliarão seu olhar acerca do contexto e sua relação com o outro, identificando a diferença como algo presente em seu contexto. Já os/as demais educandos/as têm a oportunidade de relacionar Arte e contexto, identificando nos produtos culturais elementos de ampliação da capacidade de formulação de questões e leituras da sociedade a partir da Arte, do papel do/a artista na sociedade e do sistema da arte.

**Eixo 04 – Arte e Procedimentos Pedagógicos**, no quarto eixo ressaltamos os procedimentos pedagógicos e suas relações com a Arte na ação pedagógica do/a professor/a. Na formulação do projeto de trabalho o/a professor/a levará em conta as contribuições dos/as educandos/as, entendendo-os como sujeitos em construção pela cultura, mas que também produzem cultura. Arte, estética, técnica e expressão artística são processos articulados e devem ser ensinados em conjunto. O registro do seu processo poderá ser estimulado a partir da criação de portfólios<sup>4</sup> como elemento de avaliação. No eixo 04 fica garantido o espaço para a ampliação do currículo, para além da cultura institucionalizada. A lei 10639/2003 é um espaço para a multiculturalidade-crítica no currículo escolar.

Constituir o trabalho pedagógico considerando as práticas culturais dos/as educandos/as, rompendo com a cronologia como única possibilidade de contextualização da Arte, propiciará espaços para que o/a educando/a fale de sua produção e da produção dos/as artistas.

A estimulação da leitura de imagem, educar o olhar a partir dos conteúdos da Arte, propiciará também a garantia dos elementos de subjetividade deste processo. Ainda como exercício de leitura de imagem, articular sua formatividade, conteúdo, ambiente onde está inserido e a trajetória de quem a estuda contribuirá para uma formação crítica no ensino de Arte.

No processo pedagógico é estimulante para o/a educando/a quando o/a professor/a propicia, na sala de aula, a utilização de diversas imagens a partir de objetos artísticos, imagens móveis, imagens em movimento, produtos da mídia e da propaganda, para citar alguns. Também a utilização de temáticas que possam romper com a cronologia. A articulação de temáticas comparando processos de diversos tempos, contextos e produtores, mostrará aos/às educandos/as que a relação dos movimentos históricos guardam entre si um modo determinado de construção.

As atividades extra-curriculares conectadas aos projetos de trabalho têm o objetivo de articular os conteúdos trabalhados na escola com o contexto social, constituindo-se muitas vezes como espaço de fixação dos conteúdos por meio de outro espaço de aprendizagem. No caso do ensino de Arte, o contato com os espaços artísticos como museus, galerias e espaços culturais próximas à escola, no estado ou mesmo os museus virtuais consolidam-se cada dia mais como espaços de fruição artística.

---

<sup>4</sup> Portfólios são ferramentas de registro do processo onde os estudantes organizam seu percurso de modo a estabelecer uma relação com a sua produção.

Para finalizar este documento, ousamos dizer que uma proposição interdisciplinar pretende articular trabalho de profissionais de diversas áreas. Interdisciplinaridade com um/a professor/a, nas artes, é considerada polivalência. Esta proposição, incluída na educação brasileira a partir da lei 5692/71, não trouxe contribuições à área de Artes; é produto de uma formação aligeirada que pretende preparar o/a professor/a de Artes para ministrar conteúdos de Música, Teatro, Artes Visuais e Dança.

No projeto interdisciplinar o trabalho de uma equipe multidisciplinar colabora para a ampliação dos conteúdos das diversas áreas que compartilham um lugar no currículo escolar, sem que uma área se sobreponha à outra. No entanto, agrega-se ao texto aqui proposto, a perspectiva de que é a formação continuada que poderá dar sustentação à proposição desenhada. O documento é apenas um roteiro que estimulará o/a professor/a, em conjunto com os/as estudantes, a construir um mapa de navegação.

Outro aspecto a ser ressaltado é a necessidade da presença de outras áreas do conhecimento de Artes, incluindo professores/as de Música, Teatro e Dança. Isto enriquecerá ainda mais o trabalho, que desenvolve a educação estética desde a Educação Infantil.

## 6.4 - Referências

- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: conflitos/acertos**. São Paulo: Editora Max Limonad, 1988.
- \_\_\_\_\_. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, Porto Alegre, 1999.
- \_\_\_\_\_. e COUTINHO, Rejane Gouvea. **Diálogos e reflexões: ver e perceber a arte**. São Paulo: CCBB, 2004.
- BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- CANCLINI, Néstor García. **Sociologia da Arte**. Editora Civilização Brasileira, 1979.
- COSTA, Fabíola C. Búrigo. **Escolinha de Arte de Florianópolis**. Florianópolis: FCC, 1990.
- CUNHA, Suzana Rangel Vieira da. **Material Educativo da Quinta Bienal**. Porto Alegre: Bienal Mercosul, 2005.
- FELDMAN, Edmund. **Material Educativo: Exposição Brasil 500 anos de história**. São Paulo: Fundação Bienal, 2000.
- HAUSER, Arnold. **História Social da literatura e da Arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores de Cultura Visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- IANNI, Octávio. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um Conceito Antropológico**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed, 1986.
- LURIA, Alexander R. **Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 1990.
- MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1999
- PILLAR, Ana Alice Dutra. **Criança e Televisão: Leituras de Imagens**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. **A formação de professores de arte: diversidade e complexidade pedagógica**. Florianópolis, Editora Insular, 2005.
- VIGOTSKY, Lev Semionovch. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Consultora: Professora Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca de Silva

Coordenadora Pedagógica: Professora Esp. Bárbara Eliana Milioli

Professores(as) Colaboradores(as):

Adriana Althoff de Villa

Albertina Biléssimo

Alenir Fernandes de Souza Dalpiaz

Ana Cristina dos Santos Pizzetti

Andréia de Souza Sefstrom

Angela Maria da Silva Carlos

Antonia de Souza Cardoso

Darlene Pires Francisco

Débora Cechinel Albino

Izabel Cristina Marcílio Duarte

Jucelia Martinello Meller

Maria do Carmo |Fernandes Pirola

Marlene Pizzeti de Souza

Mônica Alves da Silva Rodrigues

Morgana Aparecida Rosa

Nathalia Neves Aquino

Raquimosel Correa Rodrigues

Rodrigo Ribeiro de Souza

Tamires Regina Torquato

Thayse Alves Brogni

## 7 - LÍNGUA INGLESA

### 7.1 - A Língua Inglesa nas Escolas da Rede Municipal: Uma Visão Histórico-Cultural

As concepções desenvolvidas por Vygotsky (1988), em sua teoria Histórico-Cultural, trouxeram para a Educação novas inquietações sobre o desenvolvimento psicológico e cognitivo do indivíduo na medida em que o/a educando/a, dentro dessa concepção, não pode ser percebido fora de seu contexto histórico e cultural.

A aprendizagem assim entendida coloca em destaque as relações construídas socialmente pela linguagem, sendo, então, a língua a grande mediadora neste processo de apropriação de conhecimento. É pela interação e pela participação que os/as educando/as desenvolvem suas competências e elaboram novos saberes.

O/a educando/a de uma língua estrangeira tem acesso a novas culturas, constrói relações que confrontam as relações estabelecidas pela diversidade de diferentes sociedades e grupos sociais. Assim sendo, esse/a educando/a tem grandes possibilidades de construir significados para a diversidade do mundo globalizado e de melhor entender sua própria cultura. Para Hall (2005), a globalização traz um novo interesse pelo local, pela diferença, já que “as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela” (p.110).

Então, se entendermos, que o sujeito da sala de aula se constitui pelo discurso que ele se apropria, e, se deixa apropriar, para depois produzir novos discursos e novas leituras, devemos também conceber que a sala de aula de Língua Inglesa (doravante LI), vem a se constituir em um espaço de diversidade e contradições, onde os/as educandos/as estão perante a figura desconhecida e, para muitos, intrusa do Outro que se constitui na LI. Língua essa, que representa a globalização em que o aprendiz se encontra e que traz a diversidade cultural.

Silva (2000) entende que, atualmente, as questões do multiculturalismo e da diferença despertam novas inquietações na Educação. E por isso, uma pedagogia crítica deveria ter em seu currículo questões que “não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença” (p.74), e sim, questões que problematizassem a identidade e a diferença.

Em geral, o chamado “multiculturalismo” apóia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. É particularmente problemática, nessas perspectivas, a idéia de diversidade. Parece difícil, que uma perspectiva que se limita a proclamar a *existência* da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença. (Silva, 2000, p. 73)

As questões de identidade e diferença se estabelecem dentro de relações sociais que, por sua vez, estão estreitamente ligadas a relações de poder. Por isso, para Silva (2000) as questões que envolvem identidade e diferença são carregadas de poder.

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. (p. 81)

Para Foucault (2005), toda relação social se constitui em relações de poder, e essas relações se constituem em duas vias distintas, porque, assim como os discursos podem apresentar homogeneidades pela regularidade, outros discursos podem oportunizar conflitos gerados por diferentes posicionamentos ocupados pelo sujeito. Segundo Foucault (2005), é principalmente com essa diversidade dos discursos que devemos estar atentos:

“trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação: de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui”. (p.31)

A LI, ainda, dentro das escolas da RM, para abordar e focar a diversidade cultural deve transitar por disciplinas, como Geografia, História, Artes e Matemática. Tais disciplinas poderão servir de pilares para a construção do entendimento de saberes e culturas diversas, em uma perspectiva de início local para o global.

Entender como as identidades dos/as educandos/as se constituem, dentro do contexto histórico-social-escola em aulas de LE, será conceber que essa identidade se faz pela relação de diversas contradições. Contradições latentes entre seu idioma e o idioma inglês, entre o local e o global, entre similaridades e diferenças. Deve ser nesse ambiente diverso que o/a educando/a, não mais fixo, construa simbolicamente sua identidade multifacetada que apresentará discursos perpassados e diluídos por outros tantos discursos que se fizer necessário.

Para Silva (2000) a Educação não pode abordar o multiculturalismo “simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural” (p.96). Silva (ibid.) entende que devemos ver a identidade e a diferença como “processos de *produção* social, como processos que envolvem relações de poder” (p.96).

Tratar então da diversidade e do multiculturalismo dentro das escolas e aulas de LI, não é apenas identificar as diferenças culturais e sociais. Parafraseando Silva (ibid.), apenas celebrar as diferenças não é mais o suficiente, se faz necessário questioná-las.

## 7.2 - Objetivos da Área de Língua Inglesa

A Rede Municipal de Criciúma, na legitimidade de seus professores/as, assume o posicionamento de que o objetivo maior do ensino da Língua Inglesa em todas as suas unidades (seja nas séries iniciais, no Ciclo ou no (PROEJA) só pode ser entendido e concebido dentro de conteúdos, abordagens e metodologias que estão voltadas para uma aprendizagem significativa, onde exista de fato um comprometimento para o estabelecimento de relações entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio.

A RME percebe, dessa forma, a LI como mediadora da socialização e construção desse conhecimento. O ensino da LI, então, tem seu compromisso com o/a educando/a, sua cultura e diversidade. Cabe ao professor/a adaptar e garantir, dessa forma, abordagens e metodologias de acordo com a série, sempre respeitando a cultura e diversidade local, recusando-se a discriminar outras culturas.

O livro didático, quando adotado, só terá valor se o aprendiz vivenciar a pluralidade de sentidos nele contidos. O/a professor/a deve garantir “que se questionem as verdades que parecem “naturais”, inquestionáveis; que se desmistifique o estrangeiro, mostrando as diferenças culturais que asseguram a identidade brasileira, ao invés de anulá-la”. (Coracini, p. 32)

Ao ter seu alicerce na teoria Histórico-Cultural, o ensino da LI nas escolas da RME passa pelo entendimento de que o/a professor/a não concebe mais o papel de destaque dado até então a pontos e exercícios gramaticais trabalhados sem sentido algum para o/ educando/a. Esse/essa profissional deve, ao mesmo tempo, estar preparado para o discurso da diversidade e os conflitos que a própria diversidade apresenta. Grigoletto (2002) alerta que:

[...] é preciso levar-se em conta também que, não obstante, a diversidade, advinda de diferentes experiências de vida, mostra a sua face na sala de aula. É ela que gera os conflitos que são, com frequência, abafados na sala de aula, ainda que inconscientemente, tanto por professores quanto por alunos. (p.110)

Para a autora, a diversidade é que deve conduzir diferentes abordagens dentro da sala de aula. Cabe ao professor/a utilizar-se da diversidade das relações estabelecidas dentro e fora da sala de aula para que os/as educandos/as possam se perceber como construtores de novos significados.

A priorização pela leitura e a elaboração de textos nas aulas de LI para adolescentes, jovens e adultos não implica a exclusão das outras habilidades (falar/escutar), mas, sim, a necessidade do uso da Língua Estrangeira (doravante LE) como função social. De acordo com Coracini (p. 32), cabe ao professor/a contemplar:

“[...] o aluno como ser pensante e crítico, criar situações, por exemplo, de comparação entre vários textos produzidos a partir de um mesmo fenômeno ou evento para não apenas buscar as diferenças formais e lingüísticas, mas sobretudo culturais, essas muitas vezes de cunho ideológico e que, evidentemente determinam a materialidade lingüística”.

Assim, para a autora, é papel do/a professor/a fazer com que o aluno perceba “que todo texto resulta de uma infinidade de outros textos assim como o sujeito se constitui de uma infinidade de outros sujeitos” (ibid. p. 32). Ainda, é papel do/a educador/a garantir o contato do/a educando/a com textos diversificados, bem como estimular as diversas leituras e reflexões possíveis sobre um mesmo texto. Ou seja, cabe ao educador/a apresentar o mundo da escrita da LI ao educando/a para que o mesmo se aproprie e produza novos saberes.

### 7.3 - Os Conceitos Essenciais em Sala de Aula

ANO/ TOTALIDADE <sup>1</sup>	CONCEITOS ESSENCIAIS		
1º ao 5º ano	<b>Aprendizagem significativa, ou seja, ativa, construtiva, intencional, autêntica e cooperativa</b>	<b>Abordagem comunicativa</b>	<b>Lúdico</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Interação com o meio ambiente.</li> <li>-Reflexão sobre as atividades.</li> <li>-As idéias dependem do contexto em que ocorrem para que sejam relevantes</li> <li>-Atividades em grupo.</li> <li>- O/a educando/a tem papel de investigador.</li> <li>-O/a professor/a é co-aprendiz e co-investigador/a, atuando junto ao/à aluno/a.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-As formas memorizadas dão espaço para o ato comunicativo.</li> <li>-A função da língua se sobrepõe à forma.</li> <li>-Competência comunicativa passa ser o objetivo em vez de conhecimento gramatical</li> <li>-Significado e situações é que permeiam a planificação didática e a confecção de materiais.</li> <li>-Uso de materiais que o/a educando/a possa manusear, como por exemplo, fantoches e material de sucata.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Brincar e aprender brincadeiras .</li> <li>-Adquirir respeito ao próximo.</li> <li>-Atividades em grupo e pares.</li> <li>-Jogos cooperativos.</li> <li>-Atividades que envolvam movimento corporais.</li> <li>-Jogos com música.</li> <li>-Ambientes onde o/a aprendiz possa usar a língua.</li> <li>-Planejamento das regras das aulas com o/a educando/a.</li> <li>-Exposição a grande quantidade de literatura.</li> </ul>
6º ao 9º ano	<b>Aprendizagem significativa</b>	<b>Leitura/Escrita</b>	<b>Fala/Escuta</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aprendizado contextualizado, relacionado à vida real e direcionado à resolução de problemas.</li> <li>-A língua se apresenta como espaço de construção discursiva.</li> <li>-Ampliação do universo cultural.</li> <li>-Apropriação de conhecimentos de outras culturas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Gêneros textuais diversos.</li> <li>-A língua é trabalhada dentro da estrutura textual.</li> <li>-Discussões orais sobre os conteúdos dos textos.</li> <li>-A leitura dos textos deve possibilitar ao/à educando/a traçar paralelos culturais entre a língua materna e a Língua Inglesa.</li> <li>-Leitura com um olhar no caráter Histórico-Cultural dos textos.</li> <li>-Produção de textos que tenham significado para os aprendizes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-O/a educando/a. deve ter oportunidade de ouvir a LI para praticar seus sons e ritmos.</li> <li>-Uso de música, filmes, poemas, e elaboração de peças teatrais.</li> <li>-Prática de diálogos e entrevistas em pares.</li> <li>-Brincadeiras com contexto social.</li> <li>-Jogos na construção de relações sociais.</li> </ul>

<sup>1</sup> O termo totalidade é uma nomenclatura para definir os anos iniciais e finais no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

## 7.4 - Orientações Didático-Methodológicas

Independentemente da idade do/a educando/a, uma das principais tarefas do/a Educador/a é apresentar a LI de forma que esse/a aprendiz venha a gostar da experiência de aprender uma língua estrangeira e venha, então, a construir sentidos para a sua aprendizagem. Os conteúdos que seguem são sugestões que servirão como orientação para o/a professor/a da Rede Municipal de Ensino e que deverão ser trabalhados sempre de acordo com a necessidade da turma.

### **1º ao 5º ano**

O conteúdo para as séries iniciais deve estar voltado para a construção de vocabulário. Assim sendo, a oralidade e o lúdico têm destaque na aprendizagem da LI. No início do processo de aprendizagem de uma LE, apenas palavras não são suficientes para o pequeno/a educando/a. Para Vygotsky (1998) “As maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade”.

No excerto abaixo, as professoras de LI da RME se posicionam quanto o ensino do Inglês para as crianças, e percebem a importância do uso de imagens, jogos e brincadeiras dentro da sala de aula.

Nessa etapa do aprendizado, o conteúdo deve estar inserido em metodologias que garantam o jogo, a brincadeira e a oralidade de forma lúdica e prazerosa, promovendo acima de tudo o gosto pela LI. Neste sentido, a criança internalizará e construirá um vocabulário a partir de significados estabelecidos por relações importantes para ela.

(Professoras de Inglês da RM)

Para Leventhal (2006) o/a educador/a precisa despertar a curiosidade da criança para o aprendizado da nova língua e mais, o/a educando/a precisa brincar, se divertir com a nova aventura.

As atividades sugeridas abaixo, devem estar adaptadas em estruturas lingüísticas de acordo com o grupo de educandos/as. Essas estruturas podem ser: cumprimentos, imperativo, presente simples e passado simples, substantivos, adjetivos e números.

- Contar pequenas histórias usando a expressão corporal
- Usar fantoches
- Cartoons
- Música, dança
- Cantigas

- Desenhos
- Quebra- cabeças
- Elaboração de cartazes
- Teatro
- Filmes
- Internet

#### **6º ao 9º ano**

As relações sociais devem ser exercidas de forma significativa dentro da sala de aula de LI. O/a educando/a precisa ter contato com gêneros textuais variados em inglês/a, para que, num processo dialógico, estabeleça relações com as estruturas e significados de sua língua materna e cultura. A partir da leitura e da elaboração de textos, o/a educando/a pode dialogar, refletir, construir ou reconstruir conhecimentos já existentes sobre a sua própria cultura e melhor se posicionar como cidadão brasileiro.

Mais do que nunca o/a professor/a de LI da Rede Municipal de Criciúma deverá construir uma diálogo em parceria com seu educando/a sobre o aprendizado de uma língua estrangeira e suas implicações para a constituição de sua identidade como cidadão brasileiro. Cabe ao/à professor/a sempre se posicionar criticamente diante de sua escolha para a metodologia usada, bem como o material apresentado ao educando. Será a partir dos textos utilizados que o/a professor/a; a irá explorar o conteúdo a ser trabalhado.

A leitura e a produção de textos, ainda, permitem que o/a educando/a fale sobre seus costumes, maneiras de agir e pensar, criando dessa forma um paralelo com o posicionamento de outros jovens de outras culturas. A participação em projetos com temas significativos também é de grande valia para o reconhecimento da importância do aprendizado da LI. Estruturas lingüísticas que contenham o presente simples, passado, futuro, advérbios, conjunções, adjetivos e linking words, devem ser trabalhadas em atividades como:

- Canções
- Produção de textos
- Receitas
- Documentários
- Informativos
- Projetos
- Lendas
- Manual de instrução
- Cartoons
- Sinopse de filmes
- Peças teatrais
- Videoclipes
- Internet
- Brincadeiras

## 7.5 - Avaliação

Dentro da proposta Histórico-Cultural assumida pela RME de Criciúma, faz-se necessário que o/a professor/a entenda a avaliação como uma consequência das suas aulas. A avaliação usada como forma de punir ou um meio em si não faz sentido dentro dessa perspectiva. O/a Educador/a que planeja suas ações pedagógicas fará das avaliações um eixo para novos planejamentos e tomada de decisões em sua prática. Assim entendida, a avaliação poderá se concretizar por meio de elaboração de cartazes, cartoons, música, apresentações, participação em atividades curriculares, projetos, testes ou em qualquer outro momento em que o/a professor/a perceba a construção e apropriação de conhecimento por parte de seu educando/a.

## 7.6 - Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 4ª Edição, São Paulo: Hucitec, 1988.
- CORACINI, M.J.R.F. (2002) **A aula de Leitura: Um Jogo de Ilusões**. In: O Jogo discursivo na Aula de Leitura: Língua Materna e Língua Estrangeira. Maria José Rodrigues Faria Coracini (org.). 2ª Edição, Campinas, SP: Pontes, 2002.
- FOCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**; tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- GRIGOLETTO, M. (2002) **Processos de significação na aula de leitura em língua estrangeira**. In: O Jogo discursivo na Aula de Leitura: Língua Materna e Língua Estrangeira. Maria José Rodrigues Faria Coracini (org.). 2ª Edição, Campinas, SP: Pontes, 2002.
- HALL, S. (2005) **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro- 10. ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- LEVENTHAL, Lilian Itzicovitch. **Inglês é 10! O ensino de Inglês na Educação Infantil**. São Paulo: Disal, 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. SP, Martins Fontes, 1998

Consutores: Professor Dr. Gladir da Silva Cabral

Professora Ms. Maria Cristina Keller Frutuoso

Coordenadora Pedagógica: Professora Mestranda Geórgia dos Passos Hilário

Professores(as) Colaboradores(as):

Gisele dos Passos Hilário

Ivana Beatriz dos Santos de Souza

Liziane da Rosa Uggioni

Maria Cristina Stefani

Soênia Maria Fernandes

## 8 - EDUCAÇÃO FÍSICA

### 8.1 - A Educação Física na Perspectiva Histórico-Cultural

Pensando na possibilidade de diminuir as desigualdades sociais, utilizando para isso a socialização do conhecimento, é que escrevemos este texto e propusemos as diretrizes constantes no mesmo.

Na concepção Histórico-Cultural, o meio social, as relações e a leitura que fazemos enquanto sujeitos são de suma importância para a aprendizagem. Além disso, entende-se que todo conhecimento humano é elaborado em um tempo histórico e representa um elemento cultural. Entendemos aqui cultura como a transformação da natureza pelo homem no intuito de poder adaptar-se a ela ou adaptá-la a ele. Quanto ao tempo histórico, este é fundamental ser compreendido e considerado para que se possa perceber as transformações sociais ocorridas e compreender-se os acontecimentos passados e presentes.

Ao considerarmos a cultura e a história, podemos desenvolver com mais competência a disciplina Educação Física. Sabermos sua origem e como se transformou até chegar ao momento atual permite-nos compreendê-la com mais profundidade e quiçá contribuir para avanços ulteriores<sup>1</sup>. Além disso, há uma cultura mais específica relacionada a esta área de conhecimento. Portanto, se nos comprometemos em desenvolver esta disciplina na perspectiva acima mencionada, devemos estudar e ensinar a cultura corporal e suas interrelações, visto que esta pertence e compõe a área enfocada nesta proposta.

O objetivo principal desta proposta é oferecer aos professores de Educação Física subsídios para desenvolverem seu trabalho pedagógico de maneira competente, crítica, ética, e, principalmente, mais humanista. A Proposta Curricular de Criciúma tem o propósito de servir como referência e apoio para a docência neste município, dos/as novos/as professores/as ingressantes no mesmo e para aqueles que já construíram uma caminhada nesta Rede Pública de Ensino. Contudo, de forma alguma pensamos em um engessamento ou formatação da atuação destes profissionais. Se propomos a criticidade como um dos eixos norteadores a serem desenvolvidos, cabe-nos aceitar e refletir sobre as divergências que se nos apresentam.

Toda atuação docente, implícita ou explicitamente, carrega e baseia-se em algumas concepções. Especificamente no campo da Educação Física, algumas são indispensáveis. Por isso, abaixo destacamos e esclarecemos as mesmas.

<sup>1</sup> A história da Educação Física é conhecida por todos os profissionais da área, motivo pelo qual optamos por não incluí-la no presente texto.

### 8.1.1 - O Homem

Na presente proposta, utilizamos o termo homem por ser este o que utilizam os autores abaixo referenciados. No entanto, poderíamos substituí-lo por pessoa, já que as características apresentadas pelos autores não se aplicam apenas ao gênero homem, e sim, à pessoa humana. Reforçamos com a visão destes autores a concepção Histórico-Cultural no que tange à pessoa “aprendente” e também os pontos básicos da pedagogia da Educação Física que desenvolvemos no presente trabalho.

Gehlen (1987, p.37) diz que o homem é um ser "pre-visor", ou seja, vive para o futuro e não apenas no presente, contrário aos outros animais. Define-o como um ser inacabado, aberto ao mundo e prático. Prático, por ter na ação seu principal instrumento de superação de sua fragilidade, bem como um meio para transcender.

Na visão de Gehlen, o homem nasce morfologicamente sem qualquer especialidade, sem um ambiente que lhe seja específico. Fato que não acontece entre os outros animais, pois nascem "equipados" para viverem adequadamente em um determinado ambiente. Porém, esta falta de especialização, que *a priori* parece uma desvantagem, torna-se uma vantagem, pois possibilita um potencial maior de aprendizagem.

Esta abertura para o mundo, da qual se falou acima, bem como sua condição de ser carente e prático, possibilitam ao ser humano viver em qualquer ambiente da Terra. É por meio das transformações que realiza no ambiente onde se encontra que o homem consegue sua adaptação ao mesmo. A estas transformações da natureza, operadas pelo homem buscando torná-la algo útil para a vida, dá-se o nome de cultura (GEHLEN, 1987).

Para o autor acima, o grande diferencial do homem em relação aos outros animais é a imaginação. Diante disto, podemos perceber a necessidade de investirmos nossos esforços educacionais no desenvolvimento deste atributo humano, pois os grandes problemas da humanidade parecem depender de duas condições especiais: coletividade e imaginação.

Segundo Sérgio (1995, p. 23), “o Homem é um apelo à transcendência e, como tal, um ser prático que na totalidade corpo-alma-natureza-sociedade e pela motricidade procura transcender e transcender-se, visa ao Absoluto”. Posteriormente este mesmo autor inclui uma dimensão em seu conceito de homem, diz que o ser humano é “simultaneamente corpo-alma-desejo-natureza-sociedade” (SÉRGIO, 2003a, p. 32). Ainda sobre o homem, o autor supracitado menciona aspectos importantes da condição humana, indicando que o mesmo é “[...] um ser de necessidades [...] que não são unicamente materiais, que envolvem também aspirações à plenitude da reflexão crítica, ao amadurecimento especulativo, ao cume das possibilidades de criatividade cultural, ao sonho [...] ao amor” (Op cit, 2003b, p. 171). Na mesma direção do autor acima citado, percebemos o pensar dos professores e professoras que colaboraram com este trabalho, pois para estes o Homem é “ser histórico, tudo o que faz e representa, está relacionado com sua história cultural. O Ser humano produz cultura através da coletividade” (2007).

### 8.1.2 - A Corporeidade

Vemos o corpo aqui como a possibilidade de toda nossa existência, exigindo-se, assim, sobre o mesmo, um olhar mais cuidadoso, edificante e complexo. Para Sérgio (2003b, p. 182), “De facto, ninguém tem um corpo. Há uma distância iniludível entre mim e um objecto que possuo: posso deitá-lo fora, sem deixar de ser quem sou. Com o corpo não sucede o mesmo: sem ele, eu deixo de ser quem sou”.

O corpo tem uma importância incomensurável em nossas vidas, pois ele é “o lugar onde eu me experimento como existente!” (SÉRGIO, 2003b, p. 130). No entanto, nas tribulações de nosso cotidiano chegamos mesmo a “esquecê-lo”, desconsiderando-o, ignorando suas necessidades, desejos, solicitações. Não é diferente na Educação, pois este corpo quase não tem voz nem vez; parece ser um elemento a ser disciplinado, contido e até por vezes domesticado segundo determinados objetivos.

Quanto melhor nos percebermos, melhor poderemos perceber o outro. Este deve ser um dos principais objetivos da Educação: possibilitar ao/a educando/a conhecer e experimentar adequadamente seu corpo, tomar consciência do mesmo e “ser mais” por conta disso. O corpo, nesta perspectiva, é visto como a fonte de nossos sentimentos e emoções, percepções e ações, no qual o mundo deixará suas marcas positivas e negativas, e por meio do qual deixaremos nossas marcas no mesmo. Resgatando as contribuições dos/as professores e professoras de Educação Física de Criciúma para este trabalho, verificamos uma visão atualizada e avançada deste tema para os mesmos, “corpo não é apenas a questão física, mas também mental, sexual, espiritual, enfim, é sentimento, emoção, afetividade” (2007). É o homem dialeticamente transformado e agente de transformação. A Educação Física quando levada a sério e desenvolvida adequadamente, parece-nos a disciplina que mais efetivamente pode realizar este objetivo educacional.

A partir do corpo vivemos nossas experiências no mundo. A este agir corporal podemos chamar de corporeidade, que para Sérgio (2003b, p. 270) é “Condição de presença, participação e significação do homem, no Mundo”. Diante dessa concepção, entendemos que a corporeidade, assim como qualquer aspecto da condição humana, deve ser estudada e interpretada de forma complexa.

A Escola parece ainda estabelecer dicotomias para o/a educando/a, destinando momentos específicos para o intelecto e momentos para o físico; divisão esta nem mesmo possível, já que o homem é uno, indivisível. Apesar de a educação escolar privilegiar o aspecto cognitivo, as demais dimensões que constituem o/a educando/a não podem ser excluídas. Estas podem ser desconsideradas no ato educativo, mas isso não significa que elas deixem de influenciar o aprendizado de nosso/a educando/a. Ou seja, é necessário considerar a condição corporal deste/a; levar em conta que ele/ela, mesmo estático/a em sua cadeira, não deixa de ter o desejo de agir. Uma

educação que deseja ser integral deve contemplar a motricidade de seu educando/a, incluindo-a como forma de aprender e ensinar. Neste sentido, mais uma vez a Educação Física se apresenta como a disciplina que melhor pode atender esta condição.

Se o homem é um ser prático, como diz Arnold Gehlen (1987), esta sua condição deve permear nosso ato educativo, até mesmo norteando-o. Enquanto ser corporal, o/a educando utilizará sua corporeidade para aprender. Dessa forma, poderá vivenciar uma relação dialética com o conhecimento, já que “[...] a práxis (que se revela na corporeidade e na motricidade) só pode perceber-se num horizonte de unidade onde cabem a natureza e a cultura, o sensível e o inteligível, a teoria e a prática, o indivíduo e a pessoa” (SÉRGIO, 2003b, p. 171). É por meio de sua corporeidade que o homem busca transcender e transcender-se, superar seus limites e dificuldades, realizar seus desejos e sonhos. Pela corporeidade é que percebemos nossa condição humana.

A corporeidade se concretiza na ação. Para ser, o homem necessita agir. Sua relação com o mundo e com o outro se dá pela motricidade, e, especificamente, a “motricidade humana é a expressão do anseio de transcendência que em nós habita, como factor inalienável de transformação e de realização pessoal e social. A motricidade humana é assim portadora de Futuro, porque é o *não* ao que *está-aí*, através do movimento livre e libertador” (SÉRGIO, 2003b, p. 245).

Dar a devida atenção à corporeidade na Educação é respeitar a complexidade humana; é oportunizar o/a nosso/a educando/a vivenciar-se e vivenciar com o/a outro/a suas potencialidades. É educar para a coletividade, já que para realmente nos disponibilizarmos para o outro, antes devemos estar disponíveis a nós mesmos/as.

### 8.1.3 - A Educação Física

Enfatizamos uma Educação Física que invista em três elementos principais na sua organização pedagógica, quais sejam: a complexidade, o aprofundamento e a diversidade. Neste sentido, poderemos contribuir para que nosso/a educando/a desenvolva-se intelectual e fisicamente (mencionamos esta dicotomia apenas para deixar clara a abrangência desta disciplina). Assim, à medida que este educando/a avança nos anos escolares, busca-se oportunizar-lhe o aprendizado dos aspectos práticos dos conteúdos da Educação Física, mas, também, dos aspectos teóricos. Dito de outra forma, queremos desenvolver no/a mesmo/a a criticidade a respeito do que estuda em nossa disciplina, com o intuito de que possa expandir estas reflexões para além da escola. Desta maneira, é possível transformar a realidade que lhe circunda e a realidade social mais ampla.

Para a Educação Física, propomos o conceito de Freire (2003): “é a disciplina pedagógica que educa corporalmente as pessoas” ou “... Educação Física (que não deveria ter esse nome) é o ramo pedagógico que deve educar as pessoas para se saberem corpo, se perceberem enquanto corpo” (FREIRE, 1994, p. 40). Esta educação corporal visa ao ser integral, pois o corpo, para este autor, não tem uma significação simplista nem dicotômica, ou seja:

Sensível é o nome com que vimos batizando o corpo aqui. Inteligível é o nome do intelecto, sendo que, neste estudo, é também o nome do corpo. Ou seja, sensível é o segundo nome do inteligível, assim como inteligível é o segundo nome do sensível. O corpo é o sensível e o inteligível. Na nossa tradição intelectual, o corpo não é tratado como inteligível e o espírito não é tratado como sensível. Temos passado tanto tempo pensando assim que se tornou difícil reconhecer mesmo o sensível do corpo ou o inteligível do espírito (FREIRE, 1991, p. 30).

A concepção acima desta disciplina está de acordo com a abordagem geral desta Proposta, isto é, a Histórico-Cultural, pois leva em conta a história e a cultura de cada educando/a; possibilita que estes/estas se expressem e desenvolvam seu aprendizado a partir do que já conhecem, avançando para conhecimentos mais aprimorados pela mediação do mais experiente, que pode ser o educador/a ou um/a colega.

Por valorizar o aspecto lúdico em sua forma de atuar, a Educação Física privilegia a imaginação e a criatividade; pois o jogo (lúdico) é, talvez, o campo mais fértil para o desenvolvimento desse aspecto humano. Desta forma, a Educação Física pode tornar-se transformadora, já que para Gonçalves: “A Educação transformadora incentiva o desenvolvimento da criatividade, pois esta última está no cerne mesmo da transformação pessoal e social” (2006, p. 128). No entanto, fica evidente que para ser assim considerada, a disciplina em questão não pode limitar-se a práticas vazias de significado, devendo atentar para a complexidade, para a diversidade e para o aprofundamento dos conteúdos por ela ensinados. Corrobora esta idéia de ensinar primando pelo conhecimento com sentido para o educando e educanda a fala dos/as professores/as

colaboradores da presente Proposta: “Não podemos ainda deixar de lado a educação curricular, na qual acontece a interação entre sujeitos, a construção social, o conhecimento e cultura e por fim a aprendizagem, e esta deve ter algum significado” (2007).

Ressaltamos que na concepção Histórico-Cultural, enfatiza-se o termo *aprendizado*, pois este remete-nos à idéia de que neste processo existe o sujeito que aprende e o sujeito que ensina (OLIVEIRA, 1997). No caso específico da escola, há a mediação do/a professor/a, que deve valorizar o conhecimento que o/a educando/a já possui para ajudá-lo/a a alcançar conhecimentos mais elaborados, isto é, de cunho científico. Com isso, possibilita-se a esse educando/a ultrapassar o senso comum e alcançar maior possibilidade de crítica e reflexão sobre os saberes a que tem acesso.

Considerando a situação atual da Escola, percebemos que esta tem abarcado, por imposição da sociedade, mais responsabilidades do que deveria. No entanto, com isso também não queremos dizer que a mesma não deva ensinar valores, ensinar a nos reconhecermos enquanto seres únicos, descobrindo nossas potencialidades e, principalmente, sermos mais amorosos/as. Assumir que podemos ensinar a amar pode parecer algo absurdo em uma instituição que lida com o conhecimento formal; porém, de que vale este conhecimento se não for para nos tornarmos melhores enquanto pessoas? Como diz o filósofo português Manuel Sérgio (2003, p. 265), “ O indivíduo é um dom da Natureza, a pessoa é um resultado de um esforço intencional”. Enfim, a Educação na qual acreditamos, que defendemos e instigamos neste trabalho, é uma Educação para o amor, pois somente amando poderemos ser mais gente, mais felizes, mais eu-com-o-outro (nós).

### 8.1.4 - O Jogo

No presente trabalho consideramos o lúdico como sinônimo de jogo. Sendo assim, utilizaremos indistintamente a palavra jogo denominando toda a ação lúdica. Abordamos o jogo como o grande fenômeno, que pode manifestar-se de várias formas, seja por meio da dança, do esporte, das brincadeiras, do faz-de-conta, dentre outros.

Utilizamos o conceito de jogo do professor João Batista Freire, que diz que “Jogo é tudo aquilo que minha percepção me disser que é jogo” (FREIRE, 2005, p. 115). Tal conceito imprime uma postura dialética ao nosso olhar sobre este fenômeno, pois na concepção deste autor, o que não é jogo é trabalho, sendo que trabalho pode tornar-se jogo e jogo tornar-se trabalho. Segundo o mesmo autor ainda, onde há jogo há sobra de energia e onde há trabalho há falta da mesma (Op cit., 2005). Podemos constatar esta falta e sobra de energia nas experiências cotidianas. Quando nos envolvemos em uma tarefa que nos agrada (jogo), nem percebemos o tempo passar e também não nos sentimos cansados, ou sentimos um cansaço prazeroso. No entanto, quando temos de fazer algo que nos desagradar (trabalho), o tempo parece não passar, e, além disso, nos cansamos muito.

Sobre este superávit energético que surge no jogo, Freire (2005) comenta que não é uma energia para ficar guardada, e sim “a energia para jogar, para produzir arte, para inventar tecnologia, para fazer a poesia” (p. 30). Citando Buytendijk afirma que a “esfera do jogo é a esfera das imagens e, com isso, a esfera das possibilidades e da fantasia” (BUYTENDIJK apud FREIRE, 2005, p. 66). Para Freire (2005) o ambiente do jogo é onde se utilizam as energias que sobram. Não porque reservamos estas energias apenas para jogar, mas porque é somente no jogo que elas aparecem.

Ao contrário de outros autores que estudaram o fenômeno jogo, o autor acima não tenta compreendê-lo buscando encontrar nele coisas que não se encontram em outras esferas da atividade humana. Para ilustrar sua forma de investigação, citamos sua própria explicação:

Procurei mostrar que sim, que o jogo tende para uma direção, sem guardar exclusivamente esta ou aquela característica. Descrevi o jogo como uma atividade em que as coisas são feitas sem que precisem ser feitas, porque não se distingue nela um compromisso objetivo com algo exterior ao jogador. Deixei mais aberta que qualquer outra questão esta última, segundo a qual todas as coisas que chamamos de jogo são jogadas, isto é, lançadas, arremessadas ao sabor da imprevisibilidade (FREIRE, 2005, p. 121).

A imprevisibilidade mencionada acima é uma característica marcante e fundamental no jogo, pois esta é um dos atrativos de jogar – não saber qual será o resultado. Independente do jogo, a indefinição de ganhar ou perder gera no jogador/a motivação para realizá-lo.

Para Freire (2005, p. 119) o jogo “é uma coisa nova feita de coisas velhas”, pois o jogador/a, para jogar, leva aquilo que já sabe e adapta-o/a às novas situações. Utiliza seus esquemas

cognitivos e motores já existentes a fim de resolver os problemas (desafios) que o jogo lhe apresenta.

Até jogos muito simples, quando observados com a devida atenção e profundidade, revelam uma complexidade surpreendente em seu desenvolvimento. Estudando a inteligência por meio de jogos de pega-pega, Lisboa (2005) demonstra a capacidade de crianças na resolução de problemas referentes a estas atividades lúdicas. Para este autor, “a inteligência é apenas uma, uma única estrutura, porém, extremamente móvel, premida pelas circunstâncias” (p. 85), ou como afirma o autor na parte conclusiva do trabalho citado: “Para nós, a inteligência é circunstancial, e como tal, depende de cada situação, na busca de constantes adaptações do sujeito” (Op cit., p. 90).

O jogo, segundo Freire (2005), é o campo mais fértil para o desenvolvimento da imaginação, e esta, para Gehlen (1987), é o maior diferencial entre o homem e os outros animais. Portanto, se acreditarmos nesta perspectiva, devemos investir em atividades que desenvolvam este aspecto. Para nós, a escola deveria investir todos os seus esforços no desenvolvimento desse atributo humano, pois os grandes problemas da humanidade solicitam duas capacidades essenciais: coletividade e imaginação. É necessário que invistamos em educar por meio de trabalhos em equipe e do jogo. “Se o jogo está na raiz mesma do desenvolvimento do mais precioso atributo humano, aquele do qual nasceu toda a cultura humana, isto é, as representações mentais, seu papel educativo é decisivo e vai além da educação escolar” (FREIRE, 2005, p. 99).

Autores como João Batista Freire e Lino de Macedo demonstram grande preocupação quanto à utilização do jogo no contexto escolar. Preocupam-se com a descaracterização do mesmo neste processo; pela sua utilização apenas como um artifício para mascarar conteúdos enfadonhos. Para Freire e Scaglia (2003, p. 173) “[...] professores suficientemente competentes e sensíveis são capazes de vincular brincadeiras a aprendizagens escolares tradicionais, sem, com isso, descaracterizar o jogo”.

A Escola não permite, ou permite pouco, que o jogo permeie suas ações. Podemos observar que uma criança na Educação Infantil joga bastante. Porém, quando adentra no Ensino Fundamental, sua permissão para jogar fica restrita a praticamente quatro momentos específicos: a hora da entrada na escola, o recreio, a aula de Educação Física e a hora de saída da escola. Fora estes momentos, são raras as situações nas quais a criança tem possibilidade de jogar. No entanto, por mais que a Educação tente evitar que o/a educando/a jogue, jamais o conseguirá, pois jogar é mesmo uma condição humana e que independe de qualquer estrutura física. Podemos jogar livremente apenas apelando para nossa imaginação. Aliás, a própria etimologia da palavra *escola* está ligada ao jogo. Conforme Macedo, Petty e Passos (2005, p. 9), “Segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss, entre outros significados, em sua versão latina, escola que dizer “divertimento, recreio” e, em sua versão grega, “descanso, repouso, lazer, tempo livre, hora de estudo, ocupação de um homem com ócio, livre do trabalho servil”.

Freire, em suas obras (1994, 2005, 2003), busca demonstrar a potencialidade que o jogo possui para contribuir na aprendizagem, principalmente para a escola, e a importância do mesmo para nossas vidas. Acreditamos que é fundamental para os/as educadores/as, especialmente da Educação Física, estudarem o jogo de modo mais aprofundado, pois, muitas vezes, este é banalizado na escola, é transformado em trabalho. Sobre a utilização do jogo na escola Freire e Scaglia (2003) recomendam,

Servidos numa bandeja lúdica, conteúdos de matemática, química ou física podem ser mais bem digeridos. Não queremos nos opor sistematicamente a isso, desde que haja um esforço para que o jogo não seja descaracterizado, isto é, para que o aluno, nesse instante, não deixe de jogar (p.167).

O jogo oferece muitas possibilidades no desenvolvimento de aprendizados escolares; porém, ele necessita ser visto como um facilitador para os mesmos e não apenas como um momento de fazer algo sem importância. A efetiva inclusão do jogo como ato educativo pode oferecer muitos benefícios para a Educação, uma vez que, como mencionam Freire e Scaglia (2003), o Jogo pode contribuir para: não esquecer coisas aprendidas; manter a aprendizagem; aperfeiçoar a aprendizagem; superar novos desafios; educação do símbolo; jogar para criar; jogar para se descobrir. A Educação poderia ser muito mais prazerosa se incluísse efetivamente o jogo no campo institucional. Além disso, contribuiria para a desmistificação do conceito de inteligência neste contexto, pois como recomenda Lisboa (2005, p. 88),

[...] que não apenas os alunos que obtêm sucesso em determinadas disciplinas como matemática ou física, sejam considerados 'inteligentes', e sim, todos os alunos, independente do contexto no qual eles apresentem melhor capacidade de adaptação. Por ser circunstancial, a inteligência contextualiza-se e se apresenta de formas diferentes, portanto, para nós, é um equívoco supervalorizar esta ou aquela disciplina, este ou aquele modo de agir inteligentemente.

Como podemos perceber no exposto acima, o jogo é algo complexo e rico em possibilidades para ensinar e aprender. Contudo, esse potencial somente se manifesta na medida em que o conhecemos melhor, e acreditamos ser ele obrigação de todo/a educador/a, não apenas do Profissional de Educação Física. O jogo está presente em todas as escolas, mesmo que oculto ou reprimido. Se nas escolas há crianças, há também o jogo, pois ambos andam sempre juntos, mesmo que este último não se manifeste. Além disso, onde há criança e jogo, haverá também inteligência e imaginação.

Se a corporeidade é movimento intencional à transcendência, no jogo esse transcender se materializa e efetiva. Portanto, uma educação que deseja o desenvolvimento integral de seus educandos/as não pode desconsiderar o jogo em seu processo.

## 8.2 - Objetivos

- Educar corporalmente as educandos e educandas por meio do jogo e do exercício corporal, prioritariamente em direção ao desenvolvimento da criticidade, da autonomia e da imaginação.
- Desenvolver a socialização entre educandos/as por meio do jogo e do exercício corporal, a fim de compreenderem e respeitarem a diversidade nas suas diversas faces (étnica, gênero, desempenho, etc.) e a co-educação, preparando-se assim para o pensar e agir coletivos.
- Contribuir de forma transdisciplinar para o aprendizado escolar das/os educandas/os.

### 8.3 - Os Conceitos Essenciais de Educação Física

No quadro abaixo apresentamos os conceitos que consideramos essenciais para o aprendizado da disciplina Educação Física. Esclarecemos que os três conceitos são iguais para todos os níveis de ensino, por entendermos que estes vão progressivamente a cada ano escolar, com a mediação do/a professor/a, sendo aprimorados e desenvolvidos de forma cada vez mais complexa nos conteúdos estudados.

<b>Ano/ Totalidade<sup>2</sup></b>	<b>CONCEITOS ESSENCIAIS</b>		
	<b>Conceito geral 1 MOTRICIDADE HUMANA</b>	<b>Conceito geral 2 CORPOREIDADE</b>	<b>Conceito geral 3 JOGO</b>
<b>Educação Infantil</b>	1.1 Desdobramentos do conceito geral:  1.1.1 Brinquedos Cantados (BC) 1.1.2 Brincadeiras Populares (BP) 1.1.3 Atividades Alternativas (AT)	2.1 Desdobramentos do conceito geral:  2.1.1 Atividades de Sensibilização Corporal (S) 2.1.2 Atividades psicomotoras 2.1.3 Relaxamentos (RX)	3.1 Desdobramentos do conceito geral:  3.1.1 Jogos Simbólicos (JS) 3.1.2 Jogos de Construção (JC) 3.1.3 Jogos de Regras - Iniciação (JR)
<p><sup>2</sup> O termo totalidade é uma nomenclatura utilizada para definir os anos iniciais e finais no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).</p>			

<b>Ano/ Totalidade</b>	<b>CONCEITOS ESSENCIAIS</b>		
<b>1º ao 5º Ano</b>	Conceito geral 1 <b>MOTRICIDADE HUMANA</b>	Conceito geral 2 <b>CORPOREIDADE</b>	Conceito geral 3 <b>JOGO</b>
	1.1 Desdobramentos do conceito geral:  1.1.1 Brinquedos Cantados (BC) 1.1.2 Brincadeiras Populares (BP) 1.1.3 Danças Populares (DP) 1.1.4 Lutas Simples (LS) 1.1.5 Atividades Alternativas (AT)	2.1 Desdobramentos do conceito geral:  2.1.1 Atividades de Sensibilização Corporal (S) 2.1.2 Ginástica Geral (GG) 2.1.3 Relaxamentos (RX) 2.1.4 Alongamentos (AL)	3.1 Desdobramentos do conceito geral:  3.1.1 Jogos Simbólicos (JS) 3.1.2 Jogos de Construção (JC) 3.1.3 Jogos de Regras (JR) 3.1.4 Jogos Pré-desportivos (JP) 3.1.5 Atividades de Fundamentação do Esporte (FE)
<b>Ano/ Totalidade</b>	<b>CONCEITOS ESSENCIAIS</b>		
<b>6º ao 9º Ano</b>	Conceito geral 1 <b>MOTRICIDADE HUMANA</b>	Conceito geral 2 <b>CORPOREIDADE</b>	Conceito geral 3 <b>JOGO</b>
	1.1 Desdobramentos do conceito geral:  1.1.1 Brincadeiras Populares (BP) 1.1.2 Danças Populares (DP) 1.1.3 Lutas Simples (LS) 1.1.4 Lutas (LT) 1.1.5 Danças (DN) 1.1.6 Atividades Alternativas (AT)	2.1 Desdobramentos do conceito geral:  2.1.1 Ginástica Geral (GG) 2.1.2 Atividades de Percepção Corporal (AP) 2.1.3 Relaxamentos (RX) 2.1.4 Alongamentos (AL) 2.1.5 Ginásticas (GT)	3.1 Desdobramentos do conceito geral:  3.1.1 Jogos Pré-desportivos (JP) 3.1.2 Atividades de Fundamentação do Esporte (FE) 3.1.3 Esportes Individuais 3.1.4 Esportes com Raquetes (ER) 3.1.5 Esportes sobre Rodas (ED) 3.1.6 Esportes com Bolas (EB)

## 8.4 - Orientações Didático-Methodológicas

Neste tópicO apresentamos alguns itens importantes para o encaminhamento da dinâmica das aulas nesta disciplina. O/a professor/a, ao ministrar, suas aulas deverá observar estas indicações a fim de atender em seu trabalho a perspectiva diretriz desta Proposta, bem como proporcionar a seus educandos e educandas uma Educação Física de qualidade satisfatória. Sendo assim, espera-se que em sua atuação o/a professor/a contemple os procedimentos abaixo apresentados.

Acreditamos que as aulas desta disciplina podem relacionar adequadamente teoria e prática, pois os educandos e educandas podem vivenciar *in loco* a teoria que o professor ou professora lhes apresenta. Portanto, sugerimos que os professores e professoras busquem inter-relacionar estes dois pólos nas aulas, visando concretizar uma verdadeira práxis pedagógica.

É importante que os educandos e educandas discutam e reflitam sobre as atividades desenvolvidas. Ao falarem sobre o que realizaram no plano da ação, os mesmos podem compreender de modo intelectual sua atividade motora. Deste modo, podem desenvolver níveis psicológicos superiores.

Recomendamos que os professores e professoras em suas aulas primem pela autonomia dos educandos e educandas. Deve-se oferecer as mesmas oportunidades para que o/a educando/a aja de forma criativa e autônoma. Enfatizamos este aspecto por acreditarmos neste diferencial (a imaginação) do homem em relação aos outros animais. Por isso, as aulas devem oferecer desafios, situações-problema, para que os educandos e educandas tenham que resolver, usando assim sua imaginação.

O meio principal de desenvolvimento dos conteúdos deve ser o jogo. Temos consciência de que nem todos os conteúdos podem o tempo todo ser desenvolvidos por meio do jogo; no entanto, este último deverá ser a regra e não a exceção. Acreditamos no jogo como metodologia pedagógica, principalmente por este ser uma maneira muito efetiva do desenvolvimento da imaginação.

Em relação à avaliação, recomendamos que os professores e professoras procedam conforme indicado abaixo:

**Educação Infantil:** Avaliação formativa - acompanhamento do/a educando/a por meio de registros realizados nas aulas, a serem apresentados de forma descritiva. Realizar esta avaliação, preferencialmente, em conjunto com o/a professor/a regente da turma.

**Ensino Fundamental:** Avaliação formativa - acompanhamento do/a educando/a por meio de registros realizados nas aulas, a serem transformados em uma nota ao final de cada trimestre.

Recomenda-se a realização de avaliação antropométrica com os/as educandos/as do Ensino Fundamental no início e no final do ano letivo.

## 8.5 - Referências

FREIRE, J. B. **O jogo: entre o riso e o choro**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_ **Ensinar a ser corpo**. Disponível em: [www.decorponteiro.com.br](http://www.decorponteiro.com.br) – acesso em: 18.09.2003.

\_\_\_ Dimensões do corpo e da alma. In: DANTAS, Estélio H. M. (org.). **Pensando o Corpo e o Movimento**. Rio de Janeiro: Shape Ed., 1994.

\_\_\_ **De corpo e alma: o discurso da motricidade**. São Paulo: Summus, 1991.

\_\_\_; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

GEHLEN, A. **El Hombre**. 2 ed. - Salamanca: Sígueme, 1987.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 9 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

LISBOA, A. M. **A inteligência em jogo: estudo sobre a solução de problemas no contexto do jogo**. Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Florianópolis, 2005. Dissertação de Mestrado.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

SÉRGIO, M. **Alguns olhares sobre o corpo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003a.

\_\_\_ **Um corte epistemológico: da educação física à motricidade humana**. 2 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003b.

\_\_\_ **Motricidade Humana: um paradigma emergente**. Blumenau: Ed. da FURB, 1995.

Consultor: Professor Ms. Adonis Marcos Lisboa  
Coordenadora Pedagógica: Professora Esp. Andréia Guzzatti  
Professores(as) Colaboradores(as):

Adriana Pavei  
Fabio Cristhian Jansen  
Gilberto Tibincoski  
Helen Luciane Frassetto  
Ivan Sérgio Vilas Boas Sampaio  
Magna Lucia Meller Silva  
Maria de Fátima Piccolo  
Mirela de Oliveira Bonora  
Patricia Cardoso dos Santos  
Raquel Andrezzo  
Rosalba Rzatki  
Sirléia Silvano

## 9 - CIÊNCIAS NATURAIS

### 9.1 - A Área das Ciências Naturais na Perspectiva Histórico-Cultural

Elaborar uma Proposta Curricular é sempre um ato ousado que pode ser resumido na tentativa de articular, de modo coerente, fatores de ordem filosófica, pedagógica e política, que devem estar, indiscutivelmente, imbricados entre si.

Elaborar uma Proposta Curricular é, primeiro, definir uma *referência teórica*; segundo, apresentar uma *concepção de mundo e de sujeitos*; terceiro, explicitar uma *noção de Educação, de Escola e de escolarização* e, finalmente, articular tudo isso com o conjunto de *procedimentos e de práticas docentes* para o fim maior – a formação de pessoas e a construção de um modelo de sociedade.

O grupo que pensou o Ensino de Ciências, juntamente com aqueles/as que se uniram para elaborar esta Proposta Curricular (RMC, UDESC, UNESC e Docentes da Rede), definiu e reiterou o desejo que este projeto fosse guiado pela Perspectiva Histórico-Cultural. Neste documento pretendemos introduzir uma proposta de currículo voltado para a diversidade tendo como fundamento a perspectiva Histórico-Cultural. (p.09 do Documento Introdutório da Proposta Curricular da RME - Criciúma).

Essa decisão teórica tem importantes efeitos “no pensar e no fazer pedagógico”, no campo do ensino das Ciências Naturais voltado a crianças, jovens e adultos. Essa importância é ainda maior quando pensamos nas necessárias adaptações teóricas e pedagógicas que a perspectiva Histórico-Cultural exige para um *currículo de respeito às diversidades* – pretendido para as escolas municipais de Criciúma, na contemporaneidade e no contexto de explosão de outros referenciais críticos e pós-críticos.

A perspectiva Histórico-Cultural é originária do Marxismo. A obra de Karl Marx (1818-1883) mudou drasticamente as opiniões sobre a sociedade humana, causando grande impacto nos pensamentos social e político, contemporâneos. O marxismo [também conhecido como *materialismo histórico, materialismo dialético* ou *socialismo científico*] desenvolveu-se a partir de uma crítica à tradição racionalista. Para Marx, a análise social, apenas no plano das idéias, do espírito e da consciência humana, não era suficientemente crítica para explicar a sociedade e as relações humanas. Para o Marxismo, “a verdadeira origem dessas idéias estaria na base material da sociedade, em sua estrutura econômica e nas relações de produção que esta mantém” (JAPIASSU & MARCONDES, 1990, p.162).

Ao exemplo da psicanálise (de Sigmund Freud, 1856-1939), o Marxismo significou uma

nova forma de compreender a natureza do conhecimento. O nome geral dado a este novo tipo de pensamento (que representou um revolucionário conceitual à estrutura epistêmica) foi *Teoria Crítica*. Portanto, a idéia de uma *Teoria Crítica da Sociedade* foi desenvolvida a partir dos anos de 1930 e considerada como uma das distintas correntes oriundas das diversas interpretações do Marxismo. A Teoria Crítica da Sociedade teve influência em dois campos do conhecimento, diretamente relacionados à perspectiva teórica e política assumida nesta Reformulação Curricular: a primeira influência foi no campo da educação, e outra, no campo da psicologia.

Em ambos os campos (educação e/ou psicologia), a *Teoria Crítica* buscou resgatar a concepção materialista da história (que visa transformar a realidade e as mentalidades), utilizando, para isso, a *dimensão cultural*. No entanto, esse enfoque cultural não foi tratado de maneira aprofundada por Marx. Isso se explica uma vez que o marxismo ortodoxo enfatizou excessivamente o aspecto econômico, num momento histórico que definiu como base a discussão das forças industriais de produção.

Este pode ser visto como um aspecto do referencial teórico Histórico-Cultural, que esta Proposta busca ressignificar para, a partir daí, pensar como ele pode estar expresso no currículo das Ciências Naturais e contribuir para uma formação de respeito à diversidade, em nossas crianças, jovens e adultos.

*POR QUE e PARA QUE ensinar e aprender?*

Porque dentro da sociedade que se busca é de extrema importância descobrir novos conceitos ressignificando-os. (*Contribuição das/os Professoras/res*).

Como o entendimento de diversidade pode ser trazido para o Ensino de Ciências?

Se para Marx, a “classe social” era o marcador da condição humana que definia as experiências dos sujeitos, seus processos de opressão, sua condição de desigualdade, seu grau de hierarquia na vida em sociedade, no momento histórico atual, outros marcadores devem ser considerados.

Marx não se utilizou da palavra “diversidade”, nem tampouco reconheceu que outras dimensões humanas pudessem ser tão importantes para as pessoas como classe social. Marx não considerou que as pessoas também podiam ser marcadas socialmente por outros aspectos como, por exemplo, seu sexo (ser menino, menina, homem, mulher), por seu gênero (ser masculino, feminino), por sua raça (ser branca, negra, parda), por sua origem étnica (ser ocidental, oriental), por seu estado físico (ser cego, surdo, cadeirante), por sua sexualidade (ser heterossexual, homossexual), por sua geração (ser criança, adolescente, adulto, idosa/o), por sua religião ou crença (ser cristão, muçulmano, espírita, umbandista), etc. O entendimento de DIVERSIDADE humana e social no contexto marxista não tinha cabimento... Não existia. Os sujeitos eram, apenas, sujeitos de classe.

No entendimento desta Proposta Curricular, para o Ensino de Ciências, reconhecemos que

as diferenças individuais, visíveis em crianças, jovens e adultos (sejam eles estudantes ou professoras/res, dirigentes escolares, etc.) não expressam apenas sua condição de classe social. Marcadores sociais distintos constituem os sujeitos da educação e podem ter como referência sua condição física, de gênero, de sexualidade, de raça, de etnia, de origem social, de religião, de classe social, de geração, de estado civil, etc.

Nesse sentido, a perspectiva Histórico-Cultural<sup>1</sup>, que surge no campo da psicologia, pode ser articulada com o entendimento do respeito à diversidade. Lev Semyonovitch Vigotsky (1896-1934), quando desenvolveu estudos sobre deficiência física e mental, ressaltou o aspecto individual da formação da consciência. Para Vigotsky, mesmo um coletivo (um grupo de indivíduos com características comuns) constitui-se por meio de pessoas com singularidades próprias.

No entanto, admitir a existência de “singularidades próprias” não é o mesmo que admitir a diversidade de sujeitos. Muitas vezes, quando falamos em “diferença”, por exemplo, que “as crianças são diferentes”, não conseguimos avançar além da diferença dentro daquela identidade que está presente na Escola e, muitas vezes, essa identidade é a identidade hegemônica (por exemplo, a branquidade, a heterossexualidade, a “normalidade” física). Aqui, então, o entendimento de “Criança”/“Natureza” e “Sociedade” se articulam.

*O que é um currículo para diversidade?*

É um currículo no qual todos os sujeitos tenham direitos e acessos iguais, independente de cor, raça, opção sexual, crença, gênero, e condição física. (*Contribuição das/os Professoras/res – RMCriciúma, 2007*).

Um currículo que contemple todas as diferenças: culturais, credos, físicos, ética, social, econômico, gênero, tempo, opção sexual, sem priorizar um, em detrimento de outros. (*Contribuição das/os Professoras/res – RMCriciúma, 2007*).

Precisamos lembrar, também, que o campo do Ensino das Ciências Naturais, por tradição pedagógica-social, tem sido responsável em articular, não apenas conceitos acerca das representações de *Criança, Natureza, Sociedade, Ciência e Tecnologia*. É também no Ensino de Ciências que o uso do conhecimento científico tem sido feito para legitimar as desigualdades sociais. A Ciência – o conhecimento científico – foi (e é) na História, responsável pela construção e manutenção de preconceitos (como o racismo, o sexismo, a homofobia, a misoginia) e pela exclusão de sujeitos que se constituem nas chamadas identidades culturais subordinadas (negros, negras, imigrantes, mulheres, crianças, pobres, gays, lésbicas, travestis, transgêneros, etc). O nazismo, a eugenia, os mitos de superioridade da raça branca, o estigma da homossexualidade como doença, o determinismo biológico para justificar a manutenção da mulher no espaço doméstico são exemplos da apropriação dos “conhecimentos científicos” em determinado momento da história.

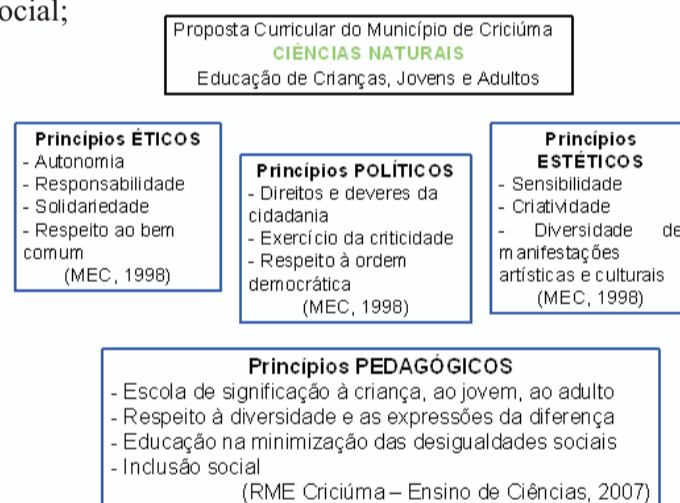
<sup>1</sup> A perspectiva histórico-cultural teve como representantes L.S. Vigotski, A. Leontiev e A.R. Luria.

As crianças, os jovens e os adultos são diferentes entre si em muitos aspectos. A questão principal e mais complexa para a Escola é visualizar essa diferença nos currículos escolares, a partir da *inclusão de identidades subordinadas*. Essa inclusão não se traduz, apenas, na garantia do acesso desses sujeitos aos bancos escolares. Essa inclusão se traduz na visibilidade de sua cultura e de sua história no Currículo Escolar e da ressignificação positiva dessas identidades e sujeitos.

Escolher um currículo voltado à diversidade é, acima de tudo, uma escolha política. Esta Proposta de Reformulação Curricular, em qualquer nível da escolarização, deverá nortear, diretamente, a organização e o planejamento das aulas, a definição de Projetos Escolares e integrar o Projeto Político-Pedagógico de cada escola.

Como podemos pensar um currículo para o Ensino de Ciências? O MEC (1998) apresentou as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* com uma proposta pedagógica baseada em três princípios<sup>2</sup> : 1) Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; 2) Princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; 3) Princípios estéticos da sensibilidade, criatividade e diversidade de manifestações Artísticas e Culturais.

Para esta Proposta Curricular para o Ensino de Ciências Naturais, para a Rede Municipal de Criciúma, podemos acrescentar um princípio de ordem pedagógica, representado nos seguintes entendimentos: uma escola de significação à criança, ao jovem, ao adulto; o respeito à diversidade e às expressões da diferença; a Educação na minimização das desigualdades sociais; a decisão política de inclusão social;



<sup>2</sup> Em 06 de fevereiro de 2006, foi aprovada a Lei n.º 11.274 /2006, que alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394/96 (LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Essa lei determinou que, no Brasil, o Ensino Fundamental deve ter uma duração de 09 anos, com matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 06 anos de idade. Uma nova nomenclatura passou a considerar os níveis de escolarização, não mais em *séries* (de 1ª a 8ª série), mas sim em *anos* (de 1º a 9º ano). Segundo a Lei, os Estados tem até o ano de 2010 para implantar a mudança, uma vez que a abordagem pedagógica se altera: o conteúdo do 1.º ano não será equivalente ao da antiga 1.ª série, do sistema de 8 anos. **Componentes curriculares** do ensino fundamental, atendendo dispositivos da Lei 9394/96: base nacional comum [Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Naturais, Geografia, História, História e Geografia, Arte, Educação física, Sociedade e Natureza, Linguagens: oral, leitura e escrita] e parte diversificada [Língua Estrangeira, Educação Musical, Ensino Religioso].

## 9.2 - Objetivos do Ensino das Ciências Naturais para Crianças, Jovens e Adultos

É possível apontar uma proximidade da perspectiva histórico-cultural com as tentativas, atuais, de voltar a Escola ao respeito à diversidade. De certa forma, em sua origem, a abordagem histórico-cultural admite a existência “do diferente”, “do outro”.

Para a perspectiva Histórico-Cultural de Vigotsky, o aprendizado se dá por meio do desenvolvimento de *conceitos*. O significado de uma palavra vai se transformando na medida em que a criança, igualmente, se desenvolve (cresce, amadurece). Assim, esse significado “evolui” na medida em que vai agregando novos entendimentos, fazendo com que a criança elabore um conhecimento mais complexo.

Dessa forma, nenhum aprendizado é definitivo... Todo aprendizado é provisório. Na escola a criança precisa elaborar seus conceitos, inicialmente, a partir da relação direta que estabelece com a sua realidade concreta e, gradualmente, partir para abstrações e generalizações cada vez mais complexas.

Aqui está uma relação direta com os *objetivos do ensino de ciências*, definidos pela UNESCO (1983 *apud* FAZENDA, 1991), ou seja, pensar com lógica, associando conhecimentos prévios e relacionando-os com os conhecimentos científicos aprendidos na Escola.

As ciências podem ajudar as crianças a pensar de maneira lógica sobre os fatos do cotidiano e a resolver problemas práticos; tais habilidades intelectuais serão valiosas para qualquer tipo de atividade que venham a desenvolver em qualquer lugar que vivam (FAZENDA, 1991, p.79).

A articulação lógica das idéias, desenvolvida nas aulas de ciências pelo método científico ou pela redescoberta através da experimentação, não inicia a criança apenas no mundo da ciência e da tecnologia. A criança se inicia, também, na tão cobiçada *interdisciplinaridade*, na medida em que adquire autonomia associando vários saberes na solução de pequenas questões de seu cotidiano.

Em relação ao 1º ano, Patrícia Corsino (2007) entende que “o trabalho pedagógico com as crianças de seis anos de idade, nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, deve garantir o estudo articulado das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, das noções Lógico-Matemáticas e das Linguagens” (p.59).

As séries iniciais (ou melhor, os anos iniciais) do Ensino Fundamental têm compreendido um ensino de Ciências, no seu entendimento clássico, baseado nas articulações entre noções sócio-culturais distintas: do sujeito “Criança”, de “Natureza”, de “Sociedade” e dos *conhecimentos científicos e tecnológicos*.

Patrícia Corsino (2007) a seguir, se refere aos objetivos do ensino de ciências para crianças de 06 anos. Podemos transpor essas idéias para pensar todo o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos...

Na área das *Ciências Naturais*, o objetivo é ampliar a curiosidade das crianças, incentivá-las a levantar hipóteses e a construir conhecimentos sobre os fenômenos físicos e químicos, sobre os seres vivos e sobre a relação entre o homem e a natureza e entre o homem e as tecnologias. É importante organizar os tempos e os espaços da escola para favorecer o contato das crianças com a natureza e com as tecnologias, possibilitando, assim, a observação, a experimentação, o debate e a ampliação de conhecimentos científicos. (p.60)

Lembrando o filósofo e crítico da modernidade Walter Benjamin (*apud* Corsino 2007), a autora afirma que o processo de apropriação do conhecimento pela criança pode ser comparado ao ato de tear um tapete, apresentando um resultado final único.

É na singularidade e não na padronização de comportamentos e ações que cada sujeito, nas suas interações com o mundo sociocultural e natural, vai tecendo os seus conhecimentos. Esse pressuposto traz um grande desafio para nós, professores – tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental –, o de observar **o que e como** cada criança está **significando nesse processo de interação**. (p.57). (grifos nossos)

Voltamos à representação de singularidade para chegarmos a nossa Proposta Curricular: a diversidade. A partir daqui, podemos pensar sobre o papel social e político da Escola atual e perceber que, pensar o Ensino de Ciências hoje, é, necessariamente, considerar o olhar interdisciplinar para campos do conhecimento das ciências humanas e sociais, para os movimentos populares, para as políticas de identidade de sujeitos excluídos.

Na história da educação brasileira, sobretudo nos últimos trinta anos, percebemos que a agenda pedagógica mais crítica, alternou as discussões sobre o papel da educação formal, em momentos distintos. Ao questionar a premissa da importância da Escola “na transmissão dos conhecimentos sistematizados, historicamente, pela humanidade” abalou a onipotência da Ciência Normal e incluiu na agenda a **multiplicidade cultural**, os **saberes populares advindos de movimentos sociais** (do feminismo, do movimento de gays e lésbicas, dos negros, dos movimentos ecológicos) e os **saberes advindos das experiências subjetivas dos sujeitos** (FURLANI, 2003, p.67). (grifos nossos).

Não apenas outros saberes são trazidos para o contexto dos currículos escolares. A função da Escola passou a ser questionada e ressignificada.

Nos anos de 1980 prevaleceu a tônica por uma “pedagogia libertadora” que possibilitasse “o desenvolvimento integral da criança”; os anos de 1990, definitivamente, “transformam” a criança como “sujeito de direitos”, cabendo a Escola proporcionar-lhe não apenas o “desenvolvimento para vivência de uma cidadania plena” mas a minimização da exclusão social. A inclusão curricular dos chamados “recursos culturais relevantes” veio ao encontro dessa necessidade (FURLANI, 2003, p.67).

Se a Escola tem a pretensão de ajudar, de orientar, de apontar caminhos para que a criança, os jovens e adultos consigam resolver (e encarar) os muitos problemas e questões ao longo de sua vida, então ela não pode se privar de apresentar e discutir temáticas que garantam essa formação.

Os assuntos devem tanto abordar o “meio ambiente”, os “seres vivos”, “o planeta e o espaço”, a “biodiversidade”, a “ciência e tecnologia”, o “ambiente rural e urbano”, as “necessidades da vida moderna”, o “corpo humano”, quanto apresentar abordagens que mostrem o caráter construído e político do conhecimento, as relações afetivas, os mecanismos de desigualdades sociais. O saber é construído na história por processos sociais, por disputas por significados.

*Qual o papel da Escola?*

Formar cidadãos críticos e pensamentos, participantes que compreendam seus direitos e deveres e que lutem por uma sociedade mais justa, igualitária e humana (Contribuição das/os Professoras/res – RMCriciuma, 2007).

No lançamento do PCNs, o então Ministro Paulo Renato de Souza se dirigiu aos professores e professoras enfatizando o objetivo do novo documento (o de auxiliar na execução do trabalho docente) e reconheceu que só se exerce a *cidadania plena* tendo acesso

“[...] aos *recursos culturais relevantes* [...]”, ou seja, “[...] tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar, quanto as preocupações contemporâneas com o *meio ambiente*, com a *saúde*, com a *sexualidade* e com as *questões éticas* relativas à *igualdade de direitos*, à *dignidade* do ser humano e à *solidariedade* [...]” (Brasil, 1997, vol.08, p.05)(grifos nossos).

Parece-nos, então, que considerar os problemas que as crianças, os jovens e os adultos enfrentam ao longo de sua existência é admitir que a sociedade é, muitas vezes, machista, homofóbica, racista, misógina, etnocêntrica. Preconceitos e atos de discriminação marcam os sujeitos e estão presentes na Escola, em seu currículo.

Seria a intolerância uma expressão da dificuldade humana em aceitar a diversidade?

Seria a imposição de padrões ditos normais uma demonstração do quanto a humanidade é limitada em considerar a multiplicidade como algo bom, positivo e desejável?

Parece evidente que o campo das Ciências Naturais é potencialmente rico e indiscutivelmente favorável para colocar em xeque esses paradoxos sociais que dificultam o respeito às muitas expressões da diversidade humana. Essa constatação aponta para o papel social e político das/os professoras e professores no processo educacional...

Para que o Currículo expresse esse “outro” – que é diferente – , além do entendimento da diversidade, é preciso uma “vontade política”, que deve se traduzir em políticas públicas de reformulação curricular e na vivência cotidiana das relações humanas. Em ambas as instâncias, a ação docente é fundamental e estratégica.

Cabe ao professor a mais importante das participações, por ser ele o diretor do processo ensino-aprendizagem em sua disciplina. A sua responsabilidade se inicia na base de sua experiência, com o planejamento escolar e das aulas. Acompanhamento - As coordenações pedagógicas devem acompanhar esse labor em seus detalhes para poder cooperar efetivamente, tendo em vista os propósitos de progresso pautados pela organização do ensino municipal (DUARTE et al, 2003 / 2007, p.03)

Nesse sentido, a perspectiva Histórico-Cultural tem sido usada na Educação na medida em

que ela entende que é preciso um processo de *mediação pedagógica* para que a criança, jovem, adulto – educando/a – consiga a aquisição de conhecimentos a partir do processo de ensino-aprendizagem. Essa mediação se estabelece em sala de aula via *linguagem* e é favorecida pelos *conceitos* trabalhados.

Vigotsky e Paulo Freire foram dois teóricos críticos que enfatizaram a importância da linguagem. Para eles, tanto o ensino tradicional, quanto a transmissão de conteúdos de forma verbalizada, linear e vertical, podiam ser questionados, pois, de certa forma, “atestavam” a qualidade do ensino. Não é porque a/o professora/or ensina (fala), que as crianças, necessariamente, aprendem. Nesse argumento, ambos sugerem o entendimento que o ensino deve ser “*socialmente relevante*” – o que torna ainda mais importante nossas decisões pelas escolhas temáticas (conceitos essenciais) para o campo das Ciências Naturais.

### 9.3 - Objetivo Geral

Apresentar as Ciências Naturais como campo do conhecimento humano significativo à formação de crianças, jovens e adultos, articulada com os princípios pedagógicos que regem a Proposta Curricular do Município de Criciúma: 1. o respeito à diversidade e às expressões da diferença, 2. a minimização das desigualdades sociais e 3. a efetiva e real inclusão social a partir da Escola.

### 9.4 - Objetivos Específicos

1. Promover a aquisição dos conceitos essenciais no campo das Ciências Naturais;
2. desenvolver o pensamento lógico, associando conhecimentos prévios e relacionando-os com os conhecimentos científicos aprendidos na Escola;
3. desenvolver o olhar interdisciplinar aos fenômenos científicos e sociais numa articulação com outros campos científicos e com os saberes populares;
4. buscar a aquisição da autonomia individual para uma vida em sociedade que respeite as diferenças;
5. ampliar a curiosidade humana, incentivando a levantar hipóteses e a solucionar problemas cotidianos;
6. contribuir para o exercício da cidadania plena a partir do acesso reflexivo a temas sociais e culturalmente relevantes;
7. construir cidadãos e cidadãs voltados a uma sociedade da paz, do respeito às diferenças, de valorização da diversidade como positiva, de reconhecimento das identidades de gênero, étnicas, raciais, sexuais, de origem, de classe social, religiosas, nacionais, etc.

## 9.5 - Conceitos Essenciais da Área de Ciências Naturais para o Trabalho em Sala de Aula

A relação de conceitos, que será apresentada nesta Proposta Curricular para o Ensino de Ciências Naturais, deve ser vista, sempre, com um olhar provisório, como uma permanente tentativa de reunir conhecimentos para ajudar o trabalho dos professores e professoras. Entendemos que a contingência histórica contribui para a definição daqueles assuntos que a sociedade e as necessidades da infância, juventude e fase adulta nos mostram como os “mais adequados pedagogicamente”, para o momento.

Partimos de uma *estrutura única* pensada, inicialmente, para todos os anos da escolarização, que compreende os seguintes tópicos:

1. **Criança - Adolescente – Adulto** (os/as educandos/as... “Os sujeitos da educação”)
2. **Sociedade** (as famílias; a escola; a cidade; questões sociais)
3. **Meio Ambiente** (os seres vivos; o espaço físico; educação ambiental)
4. **Ciência & Tecnologia**
5. **Corpo, Higiene e Sexualidade** (corpo e higiene; alimentação e nutrição; saúde e doença; sexualidade)

Enfatizamos a importância do *gradativo aprofundamento* de cada assunto: 1. conforme os anos de escolarização vão sendo avançados; 2. conforme a maturidade intelectual das crianças, jovens e adultos; 3. conforme a explicitação de seus interesses; 4. conforme as demandas sociais.

As aulas de Ciências devem confrontar as diferentes explicações científicas para os fatos da vida humana, enfatizando o caráter histórico e político do conhecimento. Cada criança, jovem e adulto deve ser sempre incentivado/a a elaborar, individualmente ou em grupo, relatos orais, escritos, perguntas, respostas, conclusões e suposições acerca do tema em estudo, estabelecendo relações entre seus conhecimentos prévios, as informações obtidas por meio de trabalhos práticos e os textos e, por fim, concatenar às discussões erigidas em sala de aula.

Anos/ Totalidade <sup>3</sup>	<b>CONCEITOS ESSENCIAIS ao ENSINO das CIÊNCIAS NATURAIS</b>				
	<b>CRIANÇA; ADOLESCENTE; ADULTO;</b>	<b>SOCIEDADE</b>	<b>MEIO AMBIENTE</b>	<b>CIÊNCIA &amp; TECNOLOGIA</b>	<b>CORPO, HIGIENE E SEXUALIDADE</b>
1º ao 5º Ano	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como eu sou?</li> <li>- Onde nasci?</li> <li>- Minha diversidade: corporal, social, étnica, de gênero, racial, de origem, de religião, ....</li> <li>- Minhas amizades</li> <li>- Diversidade e respeito às diferenças individuais;</li> </ul>	<p><b>As Famílias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- diferentes composições; características social, ética, racial; formas de conjugalidades;</li> </ul> <p><b>A Escola</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pessoas, funções, espaço, objetivos, socialização;</li> </ul> <p><b>A Cidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interação e socialização, regras de convivência cotidiana;</li> <li>- A vida em sociedade (cidadania, leis regras coletivas, organizações e instituições sociais, mudanças ao longo da história);</li> <li>- Democracia (tipos de);</li> <li>- Questões da vida em sociedade (marginalidade, pobreza, desigualdades sociais, etc.);</li> <li>- Diferenças pessoais (biológicas, sociais e culturais);</li> <li>- Órgãos dos sentidos (visão, audição, olfato, tato, paladar);</li> <li>- Pessoas portadoras de necessidades especiais (integração social).</li> </ul> <p><b>Questões Sociais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prevenção às drogas (cigarro e álcool);</li> <li>- DSTs, HIV e AIDS (redes de solidariedade)</li> <li>- Saúde social (conceito, preconceitos, discriminação);</li> <li>- Direitos Humanos e Inclusão Social;</li> <li>- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.</li> </ul>	<p><b>Os Seres Vivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Célula – unidade básica dos seres vivos (estrutura e tipos)</li> <li>- Ciclo de vida (a reprodução como uma escolha para espécie humana)</li> <li>- Tipos de animais e tipos de plantas (classificação, utilidade)</li> <li>- Biodiversidade e Diversidade Humana</li> <li>- Espécies e extinção</li> </ul> <p><b>O Espaço Físico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O solo e os seres vivos (composição, importância, erosão)</li> <li>- Luz, temperatura, umidade</li> <li>- A água (composição, estados físicos, propriedades, água destilada);</li> <li>- Tratamento de Esgoto;</li> <li>- O ar (composição, poluição);</li> <li>- Estações do ano (dia e noite, relação sol, lua, planetas)</li> <li>- Ecossistemas diferentes (florestas, praias, desertos etc.);</li> <li>- Reflorestamento;</li> </ul> <p><b>Educação Ambiental</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relações entre seres vivos e meio ambiente;</li> <li>- Cadeia alimentar e equilíbrio ecológico</li> <li>- Respeito aos animais domésticos</li> <li>- Ecologia e preservação</li> <li>- Lixo e reciclagem (pessoas catadoras de lixo, coleta seletiva);</li> <li>- Ecologicamente Correto (ser e agir);</li> <li>- Sustentabilidade (em casa, na comunidade, na escola).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brinquedos infantis (conceito de tecnologia, noção de artefato, equidade de gênero);</li> <li>- Energia (forma de, fontes de, consumo e preservação);</li> <li>- Energia a partir da reciclagem do lixo;</li> <li>- O carvão como fonte energética;</li> <li>- Artefatos tecnológicos (óculos, bússola, lupa, termômetro, GPS, celular, etc.);</li> <li>- Tecnologia como método (reciclagem, esgotos e tratamento da água, vacinas);</li> <li>- Cidadania (embalagens, leis do consumidor);</li> <li>- Influência e dependência das tecnologias na vida humana (doação de órgãos).</li> </ul>	<p><b>Corpo e Higiene</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Partes do corpo;</li> <li>- Sistemas biológicos (digestão, circulação, nervoso, sexual, etc.)</li> <li>- Noções de privacidade, de intimidade e de vida em sociedade</li> <li>- Diferenças entre meninos e meninas (biológicas e sociais; equidade de gênero)</li> <li>- Hábitos de higiene (escovar dentes, banho, vestuário);</li> <li>- Desmineralização dos dentes e a ação de microorganismos (cáries, doenças bucais);</li> </ul> <p><b>Alimentação e Nutrição</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alimentação adequada e saudável;</li> <li>- Alimentos industrializados (fabricação, data de validade, estado de conservação, agrotóxicos, aditivos químicos, modificação genética);</li> <li>- Noções acerca do preparo de alimentos;</li> </ul> <p><b>Saúde e Doença</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saúde física, mental e sexual;</li> <li>- A prática de esportes, sedentarismo;</li> </ul> <p><b>Sexualidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Puberdade: crescimento, mudanças corporais esperadas e comportamento social;</li> <li>- Adolescência: crescimento, mudanças corporais esperadas e comportamento social;</li> <li>- Responsabilidades e maturidade para reprodução;</li> <li>- Diferentes formas de amar e de estabelecer relacionamentos (heterossexualidade, homossexualidade);</li> <li>- Igualdade de Gênero.</li> </ul>
<p>3 O termo totalidade é uma nomenclatura utilizada para definir os anos iniciais e finais no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).</p>					

Anos/ Totali- dade	<b>CONCEITOS ESSENCIAIS ao ENSINO das CIÊNCIAS NATURAIS</b>				
	<b>CRIANÇA; ADOLESCENTE; ADULTO;</b>	<b>SOCIEDADE</b>	<b>MEIO AMBIENTE</b>	<b>CIÊNCIA &amp; TECNOLOGIA</b>	<b>CORPO, HIGIENE E SEXUALIDADE</b>
1º ao 5º Ano	<p><b>CRIANÇA - ADOLESCENTE – ADULTO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Minha diversidade: corporal, social, étnica, de gênero, racial, de origem, de religião, ....</li> <li>- Minhas amizades</li> <li>- Diversidade e respeito às diferenças individuais (estilos de vida, sexualidade – hetero, homo, bissexual; vegetariano, cadeirante, surdo/mudo, naturalista, esportista, índio, negro, mulher, criança, idoso, cristão, umbandista, evangélico, brasileiro, estrangeiro, etc.</li> </ul>	<p><b>As Famílias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- diferentes composições; características social, ética, racial; formas de conjugalidades, o valor social;</li> <li>- Consangüinidade e parentesco;</li> </ul> <p><b>A Escola</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escola (pessoas, funções, espaço, objetivos, socialização);</li> <li>- Interação e socialização</li> </ul> <p><b>A Cidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferenças pessoais (biológicas, sociais e culturais);</li> <li>- Interação e socialização, regras de convivência cotidiana;</li> <li>- A vida em sociedade (ética e cidadania, leis regras coletivas, organizações e instituições sociais, mudanças ao longo da história);</li> <li>- Democracia (tipos de);</li> <li>- Questões da vida em sociedade (marginalidade, pobreza, desigualdades sociais, etc.);</li> <li>- Pluralidade Cultural;</li> <li>- Antropocentrismo – história e efeitos políticos;</li> <li>- Educação para o Trânsito;</li> <li>- Órgãos dos sentidos (visão, audição, olfato, tato, paladar);</li> <li>- Pessoas portadoras de necessidades especiais (integração social).</li> </ul> <p><b>Questões Sociais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saúde social (preconceitos, discriminação);</li> <li>- A vida em sociedade (cidadania, leis regras coletivas, vilas, favelas, bairros);</li> <li>- Pluralidade Cultural (preconceitos aos deficientes)</li> <li>- Órgãos dos sentidos (visão e audição);</li> <li>- Drogas (conceitos e tipos, prevenção às drogas -</li> </ul>	<p><b>Os Seres Vivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciclo de vida – a reprodução como escolha humana</li> <li>- Tipos de animais e tipos de plantas (classificação, utilidades na medicina, na alimentação, na indústria)</li> <li>- Biodiversidade</li> <li>- Espécies e extinção</li> <li>- Plantas tóxicas, plantas de uso medicinal, automedicação.</li> <li>- Níveis de organização dos seres vivos (célula, tecidos, órgãos, sistemas, organismo, comunidade, ecossistema, biosfera)</li> <li>- Corpo Humano (sistemas - características anatomo-funcionais);</li> <li>- Características gerais da classificação dos Reinos</li> <li>- Introdução à Genética;</li> <li>- Síndromes</li> <li>- Sistema Nervoso</li> <li>- Sistema Endócrino (glândulas)</li> </ul> <p><b>O Espaço Físico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O solo e os seres vivos (composição, importância, conservação, erosão)</li> <li>- Camadas da Terra;</li> <li>- Origem do Universo e do Planeta;</li> <li>- Luz, temperatura, umidade</li> <li>- A água (composição, estados físicos, propriedades, consumo, escassez, água destilada, ciclos)</li> <li>- O ar (composição, camadas da atmosfera, aplicações do ar, poluição)</li> <li>- Ecossistemas diferentes (florestas, praias, desertos...)</li> <li>- Mudanças climáticas;</li> <li>- Tratamento de Esgoto;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brinquedos infantis (conceito de tecnologia, equidade de gênero);</li> <li>- Energia (forma de, fontes de, consumo e preservação)</li> <li>- Energia a partir da reciclagem do lixo;</li> <li>- Artefatos tecnológicos (óculos, bússola, lupa, termômetro, GPS, celular, etc.);</li> <li>- Artefatos de Produção;</li> <li>- Indústrias locais (produção, emprego, mão-de-obra).</li> <li>- A Era da Energia (bioenergia, carvão vegetal, biocombustível)</li> <li>- O carvão como fonte energética;</li> <li>- Tecnologia como método (reciclagem, esgotos e tratamento da água, vacinas);</li> <li>- Cidadania (embalagens, leis do consumidor);</li> <li>- Influência e dependência das tecnologias na vida humana (doação de órgãos)</li> <li>- Noções de Física;</li> <li>- Eletricidade;</li> <li>- Força e movimento</li> <li>- Ligações químicas, substâncias e misturas)</li> <li>- Noções de Química (conceitos, elementos químicos, classificação periódica).</li> </ul>	<p><b>Corpo e Higiene</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Partes do corpo</li> <li>- Noções de privacidade, de intimidade e de vida em sociedade</li> <li>- Diferenças entre meninos e meninas (biológicas e sociais; equidade de gênero)</li> <li>- Hábitos de higiene (escovar dentes, banho, vestuário)</li> <li>- Sistemas biológicos (digestão, circulação, nervoso, sexual, etc.)</li> <li>- Desmineralização dos dentes e a ação de microorganismos (cáries, doenças bucais);</li> </ul> <p><b>Alimentação e Nutrição</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alimentação adequada e saudável (cozinhar)</li> <li>- Alimentos industrializados (fabricação, data de validade, estado de conservação, agrotóxicos, aditivos químicos, modificação genética);</li> <li>- Alimentos orgânicos <i>versus</i> alimentos industrializados;</li> <li>- Noções acerca do preparo de alimentos;</li> </ul> <p><b>Saúde e Doença</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saúde física, mental e sexual</li> <li>- Vida saudável;</li> <li>- A prática de esportes, sedentarismo;</li> <li>- tipos de doenças (adquiridas, hereditárias, congênitas, degenerativas)</li> </ul> <p><b>Sexualidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Crescimento, mudanças corporais esperadas e comportamento social: puberdade e</li> </ul>

Anos/ Totali- dade	<b>CONCEITOS ESSENCIAIS ao ENSINO das CIÊNCIAS NATURAIS</b>				
	<b>CRIANÇA; ADOLESCENTE; ADULTO;</b>	<b>SOCIEDADE</b>	<b>MEIO AMBIENTE</b>	<b>CIÊNCIA &amp; TECNOLOGIA</b>	<b>CORPO, HIGIENE E SEXUALIDADE</b>
1º ao 5º Ano		cigarro e álcool, dependência); - Prevenção às drogas (cigarro e álcool); - DSTs, HIV e AIDS (redes de solidariedade) - Direitos Humanos e Inclusão Social; - ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente. - Transplantes de órgãos - Pessoas com Necessidades Especiais;	- Política Nacional dos Recursos Hídricos; - O Universo e sua biodiversidade - Estações do ano (dia e noite, relação sol, lua, planetas) - Reflorestamento;  <b>Educação Ambiental</b> - Relações entre seres vivos e meio ambiente - Cadeia alimentar, teia alimentar e equilíbrio ecológico - Aquecimento Global; - Animais domésticos (respeito e educação em gênero) - Ecologia e preservação - Lixo (classificação, tratamento, transformação, impacto ambiental e gerenciamento); - Lixo e reciclagem (pessoas catadoras de lixo, coleta seletiva, reciclagem); - A indústria da Reciclagem; - Ecologicamente Correto (ser e agir); - Sustentabilidade (em casa, na comunidade, na escola).		adolescência. - Adolescência e maturidade; - Vida sexual: responsabilidade e práticas seguras; - Afetividades: na família, no namoro, no ficar, nas amizades. <b>Sexualidade</b> - Sexualidade (entendimentos, sexo e prazer) - Puberdade: crescimento, mudanças corporais esperadas e comportamento social; - Adolescência: crescimento, mudanças corporais esperadas e comportamento social; - Responsabilidades e maturidade para reprodução e para prática sexual; - Diferentes formas de amar e de estabelecer relacionamentos (heterossexualidade, homossexualidade); - Igualdade de Gênero; - Sexualidade reprodutiva (fecundação e hereditariedade)

## 9.6 - Orientações Didático- Metodológicas para as Ciências Naturais

– 1º ao 5º ano

### **Criança - adolescente – adulto**

Valorizar as características pessoais que nos tornam seres únicos diante das demais pessoas. No entanto, também compartilhamos, com outras/os colegas, identidades culturais comuns (como gênero, raça, religião, estado físico, etc). A positivação das características pessoais é fundamental para a auto-estima e para o senso de pertencimento identitário.

### **Sociedade**

- Discutir como muitas instâncias sociais (família, escola, cidade) expressam a diversidade humana.
- Os pontos de referência devem ser, gradativamente, ampliados: do familiar para o local (escola e cidade), para o geral (país) e para o global.
- Estabelecer comparação entre as regras da sociedade/cidade, as regras na Escola e as regras na família.
- Compreender o caráter participativo da sociedade de hoje e a necessidade da existência de leis, de organização social e de respeito mútuo para democracia.
- Discutir a Declaração Universal dos Direitos Humanos como uma forma de combater as desigualdades sociais.
- Discutir a importância do respeito à pessoa humana, independente do sexo, cor, etnia, raça, gênero, sexualidade, religião, estado físico e quaisquer diferenças.

### **Meio ambiente**

#### **Os seres vivos**

- Construção na escola de: aquários, terrários, minhocários, viveiros, hortas, etc., observando a interação dos seres vivos com os fatores físicos do meio (água, ar, solo, luminosidade, temperatura, ph).
- Monitorar a germinação e o crescimento de plantas por meio de sementeiras.
- Elaboração de pesquisa e coletas de gravuras para confecção de álbuns seriados, painéis, cartazes, etc.
- Construir um arquivo de plantas - herbário.
- Pesquisar, identificar, classificar e apontar as plantas e animais da cidade, Estado e Região.
- Saídas de campo para observação da fauna e flora locais.
- Saídas de campo para observação de insetos, fungos, líquens, musgos e sua relação com as plantas.
- Pesquisar os animais e plantas em extinção.
- Valorizar a vida em sua diversidade e contribuir com a conservação da flora e da fauna regional,

bem como do ambiente escolar, da casa e da cidade.

### **Espaço Físico**

- Reconhecer que a humanidade sempre se interessou pelo conhecimento da natureza e que as Ciências Naturais, pela interdisciplinaridade entre biologia, geografia, física, química, permite a interação desses campos do conhecimento com as Ciências Humanas.
- Observar a relação dos seres vivos com os fatores não-vivos (físicos) do meio ambiente.
- Realizar experimentos para a comprovação das propriedades físicas do meio ambiente, ao longo do ano, comparando temperatura, precipitação, ventos, etc.
- Confeccionar materiais como moinhos de vento, cata-ventos, birutas, pipas, aviões de material leve, balões de ar.
- Fazer amostragens de tipos de solo (secar, pesar, separar componentes, observar com lupa, etc.).
- Saída de campo para observar a inter-relação, no espaço urbano, dos seres vivos com o meio físico: relação entre cidade / poluição do ar / fábricas / automóveis, etc.
- Verificar a relação entre a luz (luminosidade) e o crescimento vegetal – fototropismo.
- Fazer levantamento meteorológico por fotos, recortes de revistas, imagens de satélite, dados climáticos, boletins meteorológicos, etc.
- Entender a importância dos organismos decompositores para o equilíbrio ambiental: observar um pedaço de pão em gradativa decomposição, na sala de aula.
- Classificar os seres vivos quanto ao seu papel no ambiente (nicho ecológico).
- Entender os diversos seres vivos quanto à obtenção de alimentos e hábitos alimentares (autótrofos, heterótrofos, herbívoros, carnívoros, onívoros, decompositores), organizando-os na cadeia alimentar.
- Reconhecer a inter-relação entre o ser humano e outros seres vivos, em particular, os animais e as plantas.
- Compreender a importância da água para a vida.
- Identificar a distribuição de água no Planeta e sua disponibilidade, como água doce, salgada e gelo.
- Buscar a associação dos conteúdos da Geografia com o estudo dos seres vivos. Para isso, articular os movimentos relativos e aparentes de corpos celestes, em particular, da Terra, do Sol e da Lua, com a orientação espaço-temporal, na determinação das zonas climáticas, no tipo de vegetação, na configuração do espaço urbano e rural, nos modos de vida humana.

### **Educação Ambiental**

- Produzir textos narrativos e descritivos sobre os componentes e o funcionamento de diferentes ambientes e sua biodiversidade.
- Entender o conceito de “reciclagem” e os códigos internacionais para separação do lixo: vidro, plástico, papel, material orgânico e metais.
- Pesquisar acerca do tratamento do lixo em sua cidade.
- Construir brinquedos a partir de material reciclado.

### **Possibilidades de PROJETOS INTERDISCIPLINARES para ESCOLA**

1. Varal Literário sobre temas da Ecologia e Meio Ambiente
2. Reflorestamento Comunitário
3. Reciclagem de Papel
4. Festival de Teatro – dramatizando o meio ambiente

## 5. Feira de Alimentos Naturais e Alternativos

- Discutir como as necessidades humanas contribuem para o desenvolvimento do conhecimento técnico-científico.
- Discutir a relação paradoxal entre o progresso social e a evolução das tecnologias, e sua necessária articulação com os processos de transformação de energia, dos materiais, da preservação ambiental e da manutenção da vida no Planeta.
- Identificar diferentes tecnologias de uso comum e industrial que permitem as transformações de materiais e de energia, necessárias às atividades humanas consideradas, hoje, essenciais.
- Buscar muitas formas de utilização da energia eólica, da energia solar, da energia elétrica, da energia hidráulica, da energia nuclear.
- Discutir os diferentes métodos tecnológicos de extração de combustíveis, seus usos, benefícios e malefícios aos seres humanos e ao meio ambiente.

### **Corpo, higiene e sexualidade**

Compreender o corpo humano e sua saúde como um todo integrado por dimensões biológicas, afetivas, sexuais e sociais. Buscar a valorização e o cuidado com o próprio corpo, com atenção para o desenvolvimento de uma sexualidade adequada a cada fase do desenvolvimento infantil, juvenil e adulto.

#### **Corpo e Higiene**

- Realizar atividades artísticas de confecção de bonecos de pano com as partes do corpo, de diferentes gêneros, etnias, raças.
- Desenhar o corpo humano, identificando suas partes, comparando os sexos e apontando para mudanças corporais a partir da puberdade.
- Discutir e listar os hábitos de higiene diários, recomendáveis a uma vida saudável (banho, limpeza dos dentes, vestuário adequado, alimentação, sono).

#### **Alimentação e Nutrição**

- Discutir o conceito de “cardápio nutritivo”.
- Observar e entender os rótulos de alimentos industrializados observando: origem, composição química, ingredientes, conservantes, data de validade, fabricação, lote.
- Utilizar os órgãos dos sentidos na identificação dos alimentos, percebendo e comparando: sabores, cheiros, texturas, características gustativas (doce, amargo, azedo), etc.

#### **Saúde e doença**

- Entender o conceito de “saúde”.
- Conhecer as doenças que mais comumente acometem as pessoas e os modos de preveni-las.

#### **Sexualidade**

- Compreender a sexualidade como inerente ao ser humano, em todas as épocas da vida.
- Entender a sexualidade humana como um conhecimento construído por muitos discursos: histórico, religioso, cultural, político, estético.
- Distinguir as diferenças sexuais (primárias e secundárias) entre homem e mulher.
- Perceber a importância do consentimento mútuo nos relacionamentos.

## 9.7 - Orientações Didático- Metodológicas para as Ciências Naturais

– 6º ao 9º ano

**O/a adolescente, o/a adulto/a**

Valorizar as características pessoais que nos tornam seres únicos diante das demais pessoas. No entanto, também compartilhamos, com outras/os colegas, identidades culturais comuns (como gênero, raça, religião, estado físico, etc). A positividade das características pessoais é fundamental para a auto-estima e para o senso de pertencimento identitário.

“O diferente pode ser eu!”

“O valor da individualidade humana”

### **Sociedade**

- Discutir como muitas instâncias sociais (família, escola, cidade) expressam a diversidade humana.
- Os pontos de referência devem ser, gradativamente, ampliados: do familiar, para o local (escola e cidade), para o geral (país) e para o global.
- Estabelecer comparação entre as regras da sociedade/cidade, as regras na Escola e as regras na família.
- Compreender o caráter participativo da sociedade de hoje e a necessidade da existência de leis, de organização social e de respeito mútuo para democracia.
- Discutir a Declaração Universal dos Direitos Humanos como uma forma de combater as desigualdades sociais.
- Discutir a importância do respeito à pessoa humana, independente do sexo, cor, etnia, raça, gênero, sexualidade, religião, estado físico e quaisquer diferenças.

### **Meio ambiente**

#### **Seres Vivos**

- Construção na escola de: aquários, terrários, minhocários, viveiros, hortas, etc., observando a interação dos seres vivos com os fatores físicos do meio (água, ar, solo, luminosidade, temperatura, pH).
- Monitorar a germinação e o crescimento de plantas por meio de sementeiras.
- Elaboração de pesquisa e coletas de gravuras para confecção de álbuns seriados, painéis, cartazes, etc.
- Construir um arquivo de plantas - herbário.

- Pesquisar, identificar, classificar e apontar as plantas e animais, da cidade, Estado e Região.
- Saídas de campo para observação da fauna e flora locais.
- Saídas de campo para observação de insetos, fungos, líquens, musgos e sua relação com as plantas.
- Pesquisar os animais e plantas em extinção.
- Valorizar a vida em sua diversidade e contribuir com a conservação da flora e da fauna regional, bem como do ambiente escolar, da casa e da cidade.

#### **Espaço físico**

- Reconhecer que a humanidade sempre se interessou pelo conhecimento da natureza e que as Ciências Naturais, pela interdisciplinaridade entre biologia, geografia, física, química, permite a interação desses campos do conhecimento com as Ciências Humanas.
- Observar a relação dos seres vivos com os fatores não-vivos (físicos) do meio ambiente.
- Realizar experimentos para a comprovação das propriedades físicas do meio ambiente, ao longo do ano, comparando temperatura, precipitação, ventos, etc.
- Confeccionar materiais como moinhos de vento, cata-ventos, birutas, pipas, aviões de material leve, balões de ar.
- Fazer amostragens de tipos de solo (secar, pesar, separar componentes, observar com lupa, etc.).
- Saída de campo para observar a inter-relação, no espaço urbano, dos seres vivos com o meio físico: relação entre cidade / poluição do ar / fábricas / automóveis, etc.
- Verificar a relação entre a luz (luminosidade) e o crescimento vegetal – fototropismo.
- Fazer levantamento meteorológico por fotos, recortes de revistas, imagens de satélite, dados climáticos, boletins meteorológicos, etc.
- Entender a importância dos organismos decompositores para o equilíbrio ambiental: observar um pedaço de pão em gradativa decomposição, na sala de aula.
- Classificar os seres vivos quanto ao seu papel no ambiente (nicho ecológico).
- Entender os diversos seres vivos quanto à obtenção de alimentos e hábitos alimentares (autótrofos, heterótrofos, herbívoros, carnívoros, onívoros, decompositores), organizando-os na cadeia alimentar.
- Reconhecer a inter-relação entre o ser humano e outros seres vivos, em particular, os animais e as plantas.
- Compreender a importância da água para a vida.
- Identificar a distribuição de água no Planeta e sua disponibilidade, como água doce, salgada e gelo.
- Buscar a associação dos conteúdos da Geografia com o estudo dos seres vivos. Para isso, articular os movimentos relativos e aparentes de corpos celestes, em particular, da Terra, do Sol e da Lua, com a orientação espaço-temporal, na determinação das zonas climáticas, no tipo de vegetação, na configuração do espaço urbano e rural, nos modos de vida humana.

#### **Educação Ambiental**

- Produzir textos narrativos e descritivos sobre os componentes e o funcionamento de diferentes ambientes e sua biodiversidade.
- Entender o conceito de “reciclagem” e os códigos internacionais para separação do lixo: vidro, plástico, papel, material orgânico e metais.

- Pesquisar acerca do tratamento do lixo em sua cidade.
- Construir brinquedos a partir de material reciclado.

**Possibilidades de PROJETOS INTERDISCIPLINARES para ESCOLA**

1. Varal Literário sobre temas da Ecologia e Meio Ambiente
2. Reflorestamento Comunitário
3. Reciclagem de Papel
4. Festival de Teatro – dramatizando o meio ambiente
5. Feira de Alimentos Naturais e Alternativos
6. “A Terra pede socorro”
7. “Pensar globalmente e agir localmente”
8. “O Direito Universal à água”
9. “Proteger o Planeta é uma questão de sobrevivência”.
10. “Preservar depende de cada um”

**Ciência & Tecnologia**

- Discutir como as necessidades humanas contribuem para o desenvolvimento do conhecimento técnico-científico.
- Discutir a relação paradoxal entre o progresso social e a evolução das tecnologias e sua necessária articulação com os processos de transformação de energia, dos materiais, da preservação ambiental e da manutenção da vida no Planeta.
- Identificar diferentes tecnologias de uso comum e industrial que permitem as transformações de materiais e de energia, necessárias às atividades humanas consideradas, hoje, essenciais.
- Buscar muitas formas de utilização da energia eólica, da energia solar, da energia elétrica, da energia hidráulica, da energia nuclear.
- Discutir os diferentes métodos tecnológicos de extração de combustíveis, seus usos, benefícios e malefícios aos seres humanos e ao meio ambiente.

**Corpo, higiene e sexualidade**

Compreender o corpo humano e sua saúde como um todo integrado por dimensões biológicas, afetivas, sexuais e sociais. Buscar a valorização e o cuidado com o próprio corpo, com atenção para o desenvolvimento de uma sexualidade adequada a cada fase do desenvolvimento infantil, juvenil e adulto.

**Corpo e Higiene**

- Realizar atividades artísticas de confecção de bonecos de pano com as partes do corpo, de diferentes gêneros, etnias, raças.
- Desenhar o corpo humano identificando suas partes, comparando os sexos e apontando para mudanças corporais a partir da puberdade.
- Discutir e listar os hábitos de higiene diários, recomendáveis a uma vida saudável (banho, limpeza dos dentes, vestuário adequado, alimentação, sono).

**Alimentação e Nutrição**

- Discutir o conceito de “cardápio nutritivo”.
- Observar e entender os rótulos de alimentos industrializados, observando: origem, composição química, ingredientes, conservantes, data de validade, fabricação, lote.
- Utilizar os órgãos dos sentidos na identificação dos alimentos, percebendo e comparando: sabores, cheiros, texturas, características gustativas (doce, amargo, azedo), etc.

**Saúde e Doença**

- Entender os conceitos “saúde” e de “qualidade de vida” e sua relação com o aproveitamento racional do tempo diário.
- Conhecer as doenças que mais comumente acometem as pessoas e os modos de preveni-las.
- Pesquisar sobre as vacinas e as respectivas épocas.

**Sexualidade**

- Compreender a sexualidade como inerente ao ser humano, em todas as épocas da vida.
- Entender a sexualidade humana como um conhecimento construído por muitos discursos: histórico, religioso, cultural, político, estético.
- Perceber a importância do consentimento mútuo no relacionamento.
- Discutir a existência de doenças sexualmente transmissíveis e sua prevenção.
- Reconhecer as camisinhas masculina e feminina como métodos à contracepção e à prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), como HIV, AIDS e Hepatites.
- Discutir o entendimento de “vida sexual precoce”.

## 9.8 - Referências

Brasil, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Ensino de quinta a oitava séries: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental (SEF), 1998.

Brasil, **Parâmetros Curriculares Nacionais, Ministério da Educação** 1997.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise e NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. pp.57-68.

Brasil. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**, Resolução CEB no 2, 1998.

DUARTE, Alejandro Antonio Fonseca; NASCIMENTO, Maria do Socorro D'Ávila do e LIMA, Maria das Graças de Andrade. **Proposta Curricular - Ciências Naturais - quinta a oitava séries de Ensino Fundamental**. Universidade Federal do Acre (UFAC); Secretaria Municipal de Educação; Prefeitura de Rio Branco –AC, 2003 a 2007.

FAZENDA, Ivani C.H.A. **Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991.

FURLANI, Jimena. Educação Sexual - possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade – um debate contemporâneo na Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003, pp.

FURLANI, Jimena. Encarar o desafio da Educação Sexual na Escola. In: **Caderno Temático – Sexualidade Humana**. Secretaria de Estado da Educação, Estado do Paraná, Curitiba, 2007. *no prelo*.

JAPIASSU, H. & MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

MULTIRIO, 2007. **Os pressupostos básicos da Teoria Histórico Cultural de Vigotsky**. Disponível em: [www.multirio.rj.gov.br/cime/ME03/ME03\\_006.html](http://www.multirio.rj.gov.br/cime/ME03/ME03_006.html). Acesso: 02 setembro 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria Cultural e Educação – um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

Consultora: Professora Dra. Jimena Furlani

Coordenadora Pedagógica: Professora Orientadora Esp. Maria Albertina Donato

Professores(as) Colaboradores(as):

Albertina Marcílio Kulkamp

Angela Maria dos Santos do Franco

Ari Donizete de Oliveira

Cleusa Maria Steiner de Medeiros

Denise De Luca Kulkamp

Edson Bortolotto

Franscini Gavasso da Luz

Juçara Maria Silvano Gonçalves

Luciana Milioli Vieira

Maria Aparecida Medeiros Alves

Maria Iolete Maffioletti

Marisa Manoel

Marisa Soares Gonçalves Feltrin

Marlei Colombo

Marli Kubaski Medeiros

Morgana Gonçalves Silva

Oneika Rosane Damásio

Renata Camilo Costa

Simone Pierini Colombo Motta

Valdirene Milack

Vanderléia Dal Pont da Silva