I FUNDAMENTOS TEÓRICOS 5
1 PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS 5
1.1 Educação e concepção teórica 5
1.2 Concepção de homem e sociedade 7
1.3 Produção do conhecimento e educação como construção social 14
1.3.1 Educação Escolar 15
1.3.2 Escola pública 17
1.3.3 Estado e Classes Sociais 18
2 ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS) 21
3 CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO 29
4 PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS 35
4.1 Apropriação do conhecimento 35
4.2 Transmissão do conhecimento 39
4.3 Relação entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem 41
5 CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO 43
5.1 Progressão dos estudos 47
REFERÊNCIAS 50
II PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS 55
6 APRESENTAÇÃO 55
6.1 Da educação escolar e da necessidade do *bom ensino* para pessoas com deficiência 58
6.2 Educação Especial: aspectos da sua história e da sua constituição na rede de ensino municipal de Cascavel 61
6.3 Do desenvolvimento e da aprendizagem da pessoa com deficiência 73
6.4 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL 80
6.4.1 O Atendimento Educacional em Cascavel 81
6.4.2 A Escolarização e o Desenvolvimento de Pessoas com Deficiência Intelectual 82
6.5 DEFICIÊNCIA VISUAL 86
6.5.1 O Atendimento Educacional em Cascavel 89
6.5.2 A Escolarização e o Desenvolvimento de Pessoas com Deficiência Visual 90
6.6 DEFICIÊNCIA AUDITIVA 91
6.6.1 O Atendimento Educacional em Cascavel 93
6.6.2 A Escolarização e o Desenvolvimento de Pessoas com Deficiência Auditiva 93
6.7 DEFICIÊNCIA FÍSICA 97
6.7.1 O Atendimento Educacional em Cascavel 98
6.7.2 A Escolarização e o Desenvolvimento de Pessoas com Deficiência Física 99
6.8 DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA 103
6.8.1 Atendimento Educacional em Cascavel 103
6.8.2 A Escolarização e o Desenvolvimento de Pessoas com Deficiência Múltipla 105
6.9 TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO 106
6.9.1 A Escolarização e o Desenvolvimento de Pessoas com Transtorno Global do Desenvolvimento 108
6.10 ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO 112

6.10.1 Atendimento Educacional em Cascavel 118
REFERÊNCIAS.....120
III ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....128
7 DISCIPLINAS 128
7.1 ARTE.....128
7.1.1 CONCEPÇÃO DA DISCIPLINA.....128
7.1.2 Encaminhamento Metodológico.....132
7.1.3 Conteúdos de 1º Ao 5º Ano Do Ensino Fundamental.....135
7.1.4 Avaliação Na Disciplina De Arte 153
REFERÊNCIAS 155
7.2 CIÊNCIAS 157
7.2.1 Concepção da disciplina.....157
7.2.2 Encaminhamento metodológico.....161
7.2.3 Conteúdos de 1º ao 5º ano do ensino fundamental.....171
7.2.4 Avaliação na disciplina de ciências.....185
REFERÊNCIAS.....200
7.3 EDUCAÇÃO FÍSICA 202
7.3.1 Concepção da disciplina.....202
7.3.2 Encaminhamento metodológico.....206
7.3.3 Conteúdos de 1º ao 5º ano do ensino fundamental.....208
7.3.4 Avaliação na disciplina de educação física.....218
REFERÊNCIAS.....221
7.4 GEOGRAFIA.....223
7.4.1 Concepção da disciplina.....223
7.4.2 Encaminhamento metodológico.....226
7.4.3 Conteúdos de 1º ao 5º. ano do ensino fundamental.....233
7.4.4 Avaliação na disciplina de geografia.....241
REFERÊNCIAS.....249
7.5 HISTÓRIA.....250
7.5.1 Concepção da disciplina.....250
7.5.2 Encaminhamento metodológico.....257
7.5.3 Conteúdos de 1º ao 5º ano do ensino fundamental.....266
7.5.4 Avaliação na disciplina de história.....283
REFERÊNCIAS.....289
7.6 LÍNGUA ESTRANGEIRA/LÍNGUA ESPANHOLA 292
7.6.1 Concepção da disciplina.....292
7.6.2 Encaminhamento metodológico.....300
7.6.3 Conteúdos de 1º ao 5º ano do ensino fundamental.....308
7.6.4 Avaliação na disciplina de língua espanhola 317
REFERÊNCIAS.....319
7.7 LÍNGUA PORTUGUESA – ALFABETIZAÇÃO.....321
7.7.1 Concepção da disciplina.....321
7.7.2 Encaminhamento metodológico.....324
7.7.3 Conteúdos de 1º ao 5º. ano do ensino fundamental.....337
7.7.4 Avaliação na disciplina de língua portuguesa – alfabetização.....360
REFERÊNCIAS.....362
7.8 MATEMÁTICA.....365
7.8.1 Concepção da disciplina.....365
7.8.2 Encaminhamento metodológico.....369
7.8.3 Conteúdos de 1º ao 5º. ano do ensino fundamental.....373

7.8.4 Avaliação na disciplina de matemática 385
REFERÊNCIAS 390

INTRODUÇÃO

O presente documento é o **Volume II** do Currículo que representa a objetivação do anseio dos profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino[1] que almejavam a elaboração de um currículo próprio. Este é resultado de muitas horas de estudo e discussões dos profissionais diretamente envolvidos nos grupos de sistematização e também das escolas e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), que receberam - da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) - os textos preliminares para leitura, estudos e interferências.

O trabalho desenvolvido resultou em três volumes: Volume I – Currículo para a Educação Infantil; Volume II – Currículo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o Volume III – Currículo para a Educação de Jovens e Adultos – Fase I. A modalidade de Educação Especial, com as áreas específicas de atendimento, está inserida em todos os volumes.

O percurso de elaboração deste documento teve início no ano de 2004, quando a equipe pedagógica da SEMED organizou estudos e discussões com o objetivo de planejar o processo de elaboração de um novo Currículo para a Rede.

Com esse objetivo, foram realizados encontros, primeiramente, com diretores e coordenadores pedagógicos das escolas públicas municipais, para debate e reflexões. A conclusão, após esses encontros, foi unânime em relação à necessidade de buscar a unidade de uma concepção teórica para toda a Rede. Entendeu-se que a partir da definição de uma concepção teórica pode-se definir simultaneamente os pressupostos filosóficos, psicológicos, legais e pedagógicos, com o objetivo de superar o ecletismo e buscar melhorias para a educação do município.

Durante o ano de 2005, a equipe pedagógica da SEMED direcionou o trabalho com a Rede, promovendo encontros com os professores de todas as escolas/Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) do município. O objetivo foi de fomentar o debate acerca dos aspectos concernentes à realidade da educação municipal e seus anseios, tais como: Existe uma unidade na Rede? Que tipo de sociedade almejamos? Que homem almejamos formar? Que conhecimentos são necessários para formar este homem? Que educação temos? Que educação queremos? Por que e para quê queremos essa educação? Que currículo pretendemos para essa educação? A partir desse debate, os professores pontuaram que o objetivo da escola pública é transmitir conteúdos científicos, formar um indivíduo atuante e com consciência crítica e que a escola deve ser pública, universal, laica e gratuita.

Frente à indicação coletiva de um modo específico de compreender educação, homem e sociedade, e considerando que o método orienta para esta compreensão, optou-

[1] Doravante somente Rede.

se pelo materialismo histórico-dialético. Outro motivo da escolha, é que este foi o método que orientou os fundamentos teóricos do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, elaborado em 1990. Compreendemos que, naquele momento histórico, os intelectuais estavam iniciando estudos referentes ao método e que hoje, com este novo currículo, podemos superar alguns aspectos, uma vez que vinte anos de estudos e formação continuada nos permite fazê-lo.

Outro aspecto ressaltado pelos professores nesses encontros foi o interesse em participar das atividades realizadas no processo de elaboração do currículo. Cientes da compreensão dos limites, mas também das possibilidades de efetivação de um currículo.

Concomitante a este processo, o Departamento de Educação da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), organizou estudos com representantes das equipes de ensino dos municípios do oeste do Paraná, e iniciou discussões acerca da concepção de homem, sociedade e conhecimento, bem como a função social da escola pública, com o intuito de elaborar um Currículo para a região oeste do Paraná.

O município de Cascavel, por meio da SEMED, escolas e CMEI, participou dessa fase inicial de discussão e sistematização. Entretanto, no decorrer do processo, observamos a necessidade de elaborar um Currículo com participação mais efetiva dos profissionais da Rede e, por esta razão, decidimos pela elaboração de um Currículo próprio. No entanto, alguns dos profissionais inscritos nos trabalhos coordenados pela AMOP continuaram a participar das discussões dessa instituição, entendendo-as como de grande relevância teórica**.**

No ano de 2006 foram organizados novos encontros envolvendo todas as escolas, para estudos e reflexões sobre o método definido. Além dos textos encaminhados para as escolas e S, foram organizados encontros com professores e pesquisadores de universidades, que trabalharam com todos os profissionais da Rede, com o objetivo de subsidiá-los teoricamente na concepção adotada.

Após essas discussões, foram organizados os grupos de estudo e sistematização, que envolveram profissionais das escolas, CMEI e SEMED, assim como um consultor para cada uma das disciplinas: Arte, Ciências, Educação Física, História, Geografia, Língua Estrangeira/Língua Espanhola, Língua Portuguesa/Alfabetização e Matemática. Ao mesmo tempo, foi organizado o Grupo Base, responsável pela sistematização dos Fundamentos Teóricos do Currículo.

Os textos produzidos pelos grupos foram enviados em versão preliminar para as escolas, com o objetivo de que todos os profissionais tivessem conhecimento dessa produção, e pudessem interferir na elaboração deste documento.

Por meio dessa organização é que foi direcionado todo o processo de elaboração, que resultou neste Currículo. Este Currículo não tem a intenção de ser definitivo, deve ser

avaliado e reformulado, sempre que necessário, principalmente a partir de sua utilização em sala de aula, pois é a partir da efetivação prática que será possível avaliá-lo e reformulá-lo.

Este Currículo está estruturado em **três tópicos**: No **primeiro tópico**, abordam-se os Fundamentos Teóricos da Educação na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel. Tais fundamentos explicitam a concepção de homem, sociedade e educação, bem como a produção do conhecimento e a educação como construção social de homem e sociedade, embasado no método materialista histórico-dialético. Na seqüência, apresentam-se os aspectos históricos e legais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Neste item, consta a sistematização da história do Ensino Fundamental (anos iniciais) no Brasil, tendo como base a legislação e sua forma de oferta, no que representa o nível do Ensino Fundamental (anos iniciais) atual, de forma geral até a década de 1930, e com maior especificidade e ênfase a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 4024 de 01 de janeiro de 1961, sua reforma em 1971 que resultou na Lei Nº 5.692/71 e a elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente, Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, assim como suas alterações que resultaram na implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

No item seguinte, abordamos a concepção de desenvolvimento humano, fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural. Em seguida, são contemplados os pressupostos pedagógicos, discorrendo sobre a apropriação do conhecimento e sua transmissão, bem como a relação entre professor e aluno, com base em Vigostski[2], Leontiev e Elkonin. Encerra-se o tópico com a concepção de avaliação, apontada como diagnóstica e processual e a forma de progressão de estudos.

O **segundo tópico** expõe os pressupostos teóricos para a educação de pessoas com deficiência. Na parte inicial, trata sobre os aspectos da história e da constituição da Educação Especial na Rede. Após, são abordadas considerações sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa com deficiência, nas áreas auditiva, visual, física, múltiplas, mental/intelectual, altas habilidades/superdotação e dos transtornos globais de desenvolvimento. Por fim, são referenciadas as formas de Atendimento Educacional Especializado em Cascavel e a escolarização da pessoa com deficiência.

---

[2] Em decorrência de o idioma russo possuir um alfabeto distinto do nosso, têm sido utilizadas muitas formas de escrever o nome desse autor com o alfabeto ocidental. Os americanos e os ingleses adotam a grafia Vygotsky. Muitas edições em outros idiomas, por resultarem de traduções de edições norte-americanas, adotam essa mesma grafia. Na edição espanhola das obras escolhidas desse autor tem sido adotada a grafia Vygotski. Os alemães adotam a grafia Wygotski que se aproxima daquela das obras escolhidas do espanhol. Em obras de e sobre a psicologia soviética publicadas pela então editora estatal soviética a Editora Progresso, de Moscou, é adotada a grafia Vigostki. A mesma grafia tem sido adotada atualmente nas publicações recentes deste autor no Brasil. Adotaremos aqui esta grafia, mas preservaremos,na referências bibliográficas, a grafia utilizada em cada edição, o que nos impedirá de padronizar a grafia desse autor.

O **terceiro e último tópico** refere-se à organização curricular, com as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa/Alfabetização, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira/Língua Espanhola, com sua concepção, encaminhamento metodológico, conteúdos e avaliação.

A partir desse trabalho sistematizado, a expectativa e o objetivo de todos os envolvidos nas discussões, estudos e sistematização desse Currículo é que a Rede possa efetivar um trabalho pedagógico com unidade na concepção teórica e que isso resulte na formação da consciência mais crítica e elaborada dos sujeitos. Com o desenvolvimento dessa consciência, é possível almejarmos uma mobilização da classe trabalhadora para a realização das transformações sociais necessárias.

I FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1 PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS

1.1 Educação e concepção teórica

Na condição de professores é fundamental a consciência de que todas as ações, emoções e entendimentos decorrem de uma visão de mundo historicamente construída e, como tal, a visão de mundo precede toda a ação humana, na medida em que esta também está situada num determinado momento da história social. Deste modo, ações pedagógicas, como o currículo, constituem-se também resultado de um entendimento *determinado* que busca formar pessoas numa perspectiva *determinada*.

Todo Currículo aponta um homem a ser formado e orienta um caminho de construção social, ainda que não haja a explicitação da visão de mundo na qual esteja fundada. Refletir sobre concepções de homem e sociedade, nos textos e documentos oficiais afetos ao complexo campo da educação, permite a identificação da concepção teórica de um Currículo ou de qualquer ação pedagógica.

De forma que a ação educativa orientada por determinados pressupostos não é neutra, já que "a forma como agimos sempre está relacionada com uma determinada teoria ou visão de mundo e a reflexão sobre essa teoria nos permite definir melhor nossos objetivos, as estratégias e encaminhamentos adotados" (SED/ MS, 2000, p.12).

A elaboração de um Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel se justifica pela necessidade de sistematizar um arcabouço teórico-metodológico que confira a direção e a conseqüente apropriação dos métodos deste conhecimento, uma vez que "se não temos suficiente clareza, segurança acerca dos fundamentos teóricos que nos orientam; se não paramos para refletir sobre eles, corremos o risco de agir contrariamente aos nossos objetivos (SED/ MS, 2000, p.12).

Na tentativa de garantir a efetivação de objetivos que possibilitem uma educação humanizadora, compreendida nas relações complexas que envolvem o homem e a sociedade, a equipe pedagógica da SEMED, juntamente com docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental construíram o presente Currículo, desejando a superação do ecletismo presente na Rede Municipal de Ensino. Referimo-nos a "ecletismo" a forma como se tem conduzido o ensino e outras ações educativas, unindo aleatoriamente as proposições dos PCN, RCNEI e do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, que se constituem em menor ou maior medida, produções ecléticas, isto é, fragmentadas, destituídas de uma orientação teórico-metodológica e, muitas vezes, alheias ao atual

contexto da educação escolar do município.

Elaborar coletivamente um currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino tem como principal objetivo definir pressupostos teóricos, encaminhamentos metodológicos, conteúdos e avaliação que serão construídos a partir da definição de uma concepção teórica que irá orientar todo o trabalho realizado no espaço escolar.

Ao refletirmos sobre uma concepção teórica e sobre um método, buscamos respaldo nos estudos realizados por Moraes. Para a autora, o método:

> consiste em elevar-se à síntese de múltiplas determinações [...], um meio de o pensamento apreender o concreto, um meio de reproduzir esse concreto no processo do conhecimento. De modo algum este caminho se configura como um processo de gênese do próprio concreto. Ao contrário do que afirmam as ilusões idealistas, as categorias refletem a realidade, não a criam (MORAES, 2000, p. 33).

A opção por um método na construção do Currículo tem como propósito constituir uma unidade de orientação ao trabalho pedagógico desenvolvido na Rede Pública Municipal de Ensino e, dessa maneira, contribuir para que a ação docente seja direcionada de forma criteriosa e consciente.

Nesse intento, o método adotado:

> privilegia o conhecimento da totalidade de relações nas quais o homem se envolve [...] considera o homem como aquele que é capaz de perceber que a construção de uma nova sociedade passa pelo conjunto de ações de todos os homens que lutam por objetivos comuns [...] valoriza o saber historicamente reproduzido e acumulado pelos homens (SEED/ PR, 1986, p.12).

Trabalhar com o conhecimento num processo educativo intencional implica: reconhecer a objetividade e universalidade do conhecimento; reconhecer o caráter histórico deste conhecimento, o tratamento científico do conhecimento na organização do Currículo e a vinculação dos conteúdos com as exigências teóricas e práticas da formação dos indivíduos.

Como formula Saviani, “o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1995, p. 17).

A intencionalidade e o rigor na definição do método para o desenvolvimento da ação docente visam garantir que a escola cumpra verdadeiramente seu papel e não se perca em armadilhas criadas por correntes pedagógicas “imediatistas e pragmáticas” (DUARTE, 2004), que atrelam o significado e o sentido da aprendizagem dos conteúdos escolares ao

utilitarismo alienante do cotidiano da sociedade capitalista. Essas correntes que podem, também, serem reconhecidas como integrantes de um ecletismo teórico baseado em pressupostos da escola nova, que coloca em segundo plano a apropriação do conhecimento científico, podem ser nomeadas como as pedagogias do aprender a aprender[3], ou como Saviani (1995) as classificou de *pedagogias da existência*[4]. Tais correntes ou tendências valorizam o modo como as coisas são ditas e experienciadas em detrimento de um conhecimento objetivo, complexo e científico que almejamos no presente Currículo.

A opção pelo método materialista histórico-dialético se justifica por expressar o projeto de educação, sociedade e homem que queremos. Um projeto que compreende o desenvolvimento histórico dos homens a partir de um processo conflituoso, impulsionado pela luta de classes, num cenário amplamente marcado pela contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção. Ainda, um projeto que compreende a escola como situada no âmbito destas contradições e responsável pela transmissão dos conhecimentos científicos. A função da escola e, conseqüentemente, dos professores é ensinar, avaliar e possibilitar que o processo ensino-aprendizagem ocorra com qualidade para a classe trabalhadora.

1.2 Concepção de homem e sociedade

O homem é parte integrante da natureza, é um ser que tem características particulares, porém, com necessidades de sobrevivência semelhantes aos demais animais (alimentar-se, proteger-se dos perigos, reproduzir-se). Para além das exigências postas pela natureza, o homem amplia sua condição animal e no processo de humanização cria novas necessidades e produz meios para satisfação destas, como a linguagem e os meios de produção. Tal humanização dá-se pelo trabalho, atividade humana por excelência, por meio da qual o homem se produz como homem. Ao intervir no mundo para garantir sua sobrevivência, o homem cria a própria vida humana. Por isso o trabalho é a humanização do homem, sem o qual estaria no plano da vida animal.

Uma análise acerca dos processos de desenvolvimento do homem, em especial a diferenciação entre a hominização e a humanização, é realizada por Leontiev. Em um dado momento histórico[5], a constituição anatômica humana está ainda submetida às leis

---

[3] As pedagogias do aprender a aprender são denominadas de diferentes formas. As principais são: escola nova, pedagogia de projetos, construtivismo, professor reflexivo, das competências e outras.

[4] Cf. Escola e Democracia (SAVIANI, 2003).

[5] O autor faz referência a um específico período histórico, o de "*preparação biológica",* caracterizado por vários estágios situando, entre esses, especificamente o que "vai desde o pitecantropo à época do homem de

biológicas. Assim, o homem começa a fazer uso de instrumentos com a finalidade de defender-se ou para obter algo que lhe possibilite suprir suas necessidades. Desse processo de intervenção e modificação da natureza, o homem foi internalizando as conseqüências de suas ações. A este processo *no* e *por meio* do qual o homem se relaciona com os seus pares dá-se o nome de trabalho. O trabalho é uma atividade humana, um processo relacional entre dois pólos, com influências mútuas, de maneira que ambos se modificam. O aparecimento do trabalho é a primeira e fundamental condição para a existência do homem, condição esta que acarretou a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividades externas e dos órgãos dos sentidos. Conforme define Leontiev, "a explicação da natureza da consciência reside nas características peculiares da atividade humana que criaram a necessidade dela – no objetivo das atividades, no seu caráter produtivo" (LEONTIEV,1978, p. 59).

A hominização é, portanto, o processo de evolução biológica que resulta na espécie humana. A partir do momento em que este processo de evolução biológica com caracteres genéticos se define ela permanece a mesma em suas características genéticas e continuará a se desenvolver mesmo após ter ocorrido o processo de hominização. Isto significa dizer que o ser humano não deixou de se desenvolver, porém esse desenvolvimento já não é mais o aparecimento de uma nova espécie. O processo de desenvolvimento do ser humano posterior ao processo de hominização vem acompanhado da existência de um *salto*, em que o ser biológico e natural evoluiu para o ser social. De acordo com Duarte, "esse salto não estabelece uma ruptura total, mas configura o início de uma esfera ontológica qualitativamente nova, a da realidade humana enquanto realidade sócio-histórica" (DUARTE, 2003, p. 23). Ou seja, o resultado da hominização é conferido ao indivíduo no código genético. Entretanto, o código genético não dá ao indivíduo os resultados do processo de humanização. A humanização é, portanto, resultado da cultura material e intelectual historicamente acumulada.

Desta forma, o homem como ser humanizado não é resultado de características puramente biológicas, mas sim das relações que este estabelece com as formas de atividade socialmente existentes.

> O homem não está evidentemente subtraído ao campo de ação das leis biológicas. O que é verdade é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade; este é doravante movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológicas (LEONTIEV, 1978, 264).

Neanderthal, inclusive. Esse estágio é marcado pelo início da fabricação de instrumentos e pelas primeiras

Fazer parte destas relações estabelecidas coletivamente implica assimilar as formas de atividade material e cultural historicamente elaboradas. Quanto mais o indivíduo apropria-se da cultura material e intelectual produzida, mais ele se humaniza. Portanto, para ser humanizado, não basta existir e ter as características biológicas definidoras da espécie humana, é preciso apropriar-se do que a coletividade produz para melhorar a produção da vida material, da cultura.

O homem não se constitui individualmente, mas se modifica na relação com outros seres da sua espécie e na interação com o meio. Ao satisfazer suas necessidades de produção da vida material, o homem interfere na natureza e a transforma. Esta intervenção tem um caráter dinâmico, pois as novas necessidades criadas possibilitam ao homem a produção de novos conhecimentos. Dessa forma,

> ao adquirir novas necessidades e ao desenvolver novos modos de produção, o homem explicita essa atividade num terreno inteiramente novo e no interior de novas conexões (por exemplo, através dos experimentos científicos). Tudo isso tem como resultado que o homem chega a um conhecimento cada vez mais completo do mundo dos objetos (MARKUS, 1974, p. 63).

A relação do homem com a natureza é mediatizada socialmente e, nessa ação, o homem age conscientemente sobre os objetos da natureza, pois reconhece-os "no que ele é em si e no modo como ele existe em si" (MARKUS, 1974, p. 66). Neste sentido, o homem não pode ser compreendido desarticulado destas relações. Para compreendê-lo, necessitamos considerar o seu tempo, seu espaço e as ferramentas de intervenção no mundo por ele apropriadas.

Buscando explicar e transformar o mundo, o homem produz e transmite conhecimento e inicia este processo por meio do que é possível ser apreendido pelos órgãos dos sentidos, que captam as informações da realidade de forma menos elaborada (prática do cotidiano) em comparação com a apreensão teórico-científica dessa realidade. Isto significa que as informações captadas da realidade pelos órgãos dos sentidos são mediadas culturalmente pela prática social, e esta mediação produz certo grau de organização selecionando aquilo que é relevante.

Em relação à "prática social", faz-se necessário considerar que há diferentes tipos de prática na sociedade. Há práticas do cotidiano, que podem não confirmar o conhecimento científico, pois não são as que garantem a comprovação científica dos fenômenos. De qualquer forma, o conhecimento científico é produzido em um determinado tipo de prática

---

formas ainda embrionárias de trabalho e de sociedade" (LEONTIEV, 1978, p. 262).

social e gera conseqüências diretas e indiretas para outro tipo de prática social. Alguns autores definem a categoria de práxis como sendo a unidade entre teoria e prática no processo de modificação da realidade objetiva pelos seres humanos (VÁSQUEZ, 1980). Nesse sentido, a unidade entre teoria e prática na práxis estaria situada em um nível mais elevado do que a unidade espontânea entre pensamento e ação na vida cotidiana (HELLER, 1972).

O conhecimento produzido a partir da prática social não necessita ser recriado pelos novos indivíduos do grupo para que seja conhecido. Ele pode ser transmitido ou socializado por quem já o conhece. Esta condição faz com que os homens produzam e se utilizem da linguagem como recurso mediador entre os sujeitos.

> A apropriação da linguagem constitui a condição mais importante do seu desenvolvimento mental, pois o conteúdo da experiência histórica dos homens, da sua prática sócio-histórica, não se fixa apenas, é evidente, sob a forma de coisas materiais: está presente como conceito e reflexo na palavra, na linguagem (LEONTIEV, 1978, p. 327).

A linguagem, ao mesmo tempo em que possibilita a comunicação entre os indivíduos, também cumpre a função de organizar seu pensamento, manifestado pela consciência, resultante da ação do homem sobre a natureza e da sua relação com outros homens. Este processo é denominado de objetivação:

> Por meio desse processo de objetivação, a atividade física ou mental dos seres humanos transfere-se para o produto dessa atividade. Aquilo que antes eram faculdades dos seres humanos se torna, depois do processo de objetivação, características por assim dizer *corporificadas* no produto dessa atividade, o qual, por sua vez, passa a ter uma função específica no interior da prática social. [...] O processo de objetivação é, portanto, o processo de produção e reprodução da cultura humana (cultura material e não-material), produção e reprodução da vida em sociedade (DUARTE, 2004, p. 49-50, grifo do autor).

Enquanto a produção da vida material por meio do trabalho se amplia, são desenvolvidas as forças produtivas, isto é, desenvolve-se a capacidade de objetivação material humana. O desenvolvimento das forças produtivas deveria resultar na liberação generalizada dos seres humanos das atividades voltadas imediatamente para a reprodução material da sociedade. Isto possibilitaria ao homem produzir-se e reproduzir-se cada vez mais omnilateralmente[6], desenvolvendo todas as potencialidades humanas. Porém, com a

[6] Omnilateralidade é, pois, o chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidades e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumo e gozo em que se deve considerar, sobretudo, o usufruir dos bens

apropriação privada dos meios de produção, que ocorre na sociedade capitalista, esse desenvolvimento das forças produtivas, ao invés de produzir o homem omnilateral, produz a desumanização, já que todo desenvolvimento é direcionado para aumentar a produção de mercadorias e conseqüentemente do lucro. Duarte explicita a questão situando o caráter paradoxal dessas relações. Conforme esclarece o autor, o fato de existirem condições para a plena e rica humanização dos seres humanos por meio da apropriação das objetivações produzidas pela atividade social, não implica, todavia, melhorias nas condições de vida destes homens:

> O trabalho de milhões de seres humanos tem possibilitado que objetivações humanas como a ciência e a produção material gerassem, nesse século, possibilidades de existência livre e universal sem precedentes na história humana, mas isso tem se realizado de forma contraditória, pois essas possibilidades têm sido geradas à custa da miséria, da fome, da ignorância, da dominação e mesmo da morte de milhões de seres humanos. Nunca o homem conheceu tão profundamente a natureza e nunca a utilizou tão universalmente, mas também nunca esteve tão próximo da destruição total da natureza e de si próprio, seja pela guerra, seja pela degradação ambiental (DUARTE, 2001, p. 23-24).

A sociedade, como resultado do trabalho da ação humana, assumiu diferentes formas de organização no decorrer da história e expressou necessariamente o modo de produção, ou seja, como a sociedade produz e reproduz a materialidade da vida humana. Ao longo da história, o homem criou e aperfeiçoou diversas formas de vida em sociedade, sendo que, desde o aparecimento da propriedade privada os diferentes modos de produção têm-se caracterizado pela divisão em classes antagônicas e pela luta entre elas.

O modo de produção da vida material dos homens condiciona a sua vida social, política e espiritual, e as formas de relações sociais estabelecidas se modificam e se distinguem temporalmente. As relações sociais devem ser compreendidas a partir da perspectiva dos indivíduos produzindo em sociedade, logo, uma produção socialmente determinada.

De acordo com Marx, “a produção também não é apenas uma produção particular, surge sempre sob a forma de um determinado corpo social de um indivíduo social, que exerce sua atividade num conjunto mais ou menos vasto e rico de ramificações da produção” (MARX, 1983, p. 204). Este desenvolvimento é contínuo e diferenciado, uma vez que as distintas fases do desenvolvimento produtivo decorrem de tipos também específicos de organização social. Assim, “As relações sociais estão intimamente ligadas às forças

---

espirituais, além dos materiais, de que o trabalhador tem sido excluído em conseqüência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2004, p.102).

produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens transformam o seu modo de produção e, ao transformá-lo, alterando a maneira de ganhar sua vida, eles transformam todas as suas relações sociais" (MARX, 1985, p. 106).

Portanto, compreender a perspectiva em que tais relações se colocam é, primeiramente, entender o indivíduo como inserido no conjunto da realidade social, considerando-se que, a partir do momento que este interage com o meio, também o transforma pelo seu trabalho, produzindo as condições que necessita para viver, de acordo com as possibilidades específicas de cada momento histórico.

Ao produzir sua vida material, este homem não o faz sozinho, o faz socialmente. Também não é possível compreendê-lo de forma a-histórica. Isto significa dizer que uma determinada forma de organização social advém de um encadeamento das forças produtivas historicamente produzidas. Assim, um específico momento histórico herda as forças produzidas pelas gerações precedentes. Desta forma, o desenvolvimento de determinadas forças produtivas decorre do resultado de um processo sócio-histórico cumulativo, e não como uma conquista que se deve estritamente ao plano individual.

Este processo sócio-histórico tem como determinante principal o desenvolvimento das forças produtivas materiais, que incidem diretamente no modo como tais indivíduos estabelecem essas relações. Conforme Marx, "[...] cada geração continua por um lado, o modo de atividade que lhe foi transmitido, mas em circunstâncias radicalmente transformadas; e, por outro, modifica as antigas circunstâncias, dedicando-se a uma atividade radicalmente diferente" (MARX, 1996, p.46).

A base das relações sociais construídas pela humanidade deve ser entendida a partir do trabalho, que é a atividade pela qual o homem não somente garante a sua sobrevivência, como também garante a produção e reprodução de sua vida. Pensar a sociedade é entender a organização dos homens numa perspectiva histórica e concreta, determinada pelas condições de produção do seu trabalho.

A sociedade capitalista é uma sociedade de classes, pois há a apropriação privada dos meios de produção, que determina as relações sociais de dominação e exploração. Por outro lado, há os que não detêm os meios de produção e com isso vendem a força de trabalho para garantir a sua sobrevivência. Portanto, há na sociedade capitalista, a apropriação do trabalho de uma classe por outra.

Considerando-se que a sociedade capitalista é cindida entre os que detêm os meios de produção e os que vendem sua força de trabalho, existem contradições entre as classes, pois ambas têm interesses antagônicos. A classe dominante, por deter os meios de

produção, utiliza-se de mecanismos de regulação, desempenhando uma função ideológica no âmbito de manutenção dessa ordem. Há, por exemplo, como elemento constitutivo da sociedade capitalista, a defesa da igualdade entre os homens. Entretanto, tal igualdade está circunscrita apenas ao plano jurídico, mantendo-se, assim, as características que a definem como uma sociedade de classes. Dessa forma, a defesa da igualdade entre os homens, por estar garantida apenas juridicamente, não põe em risco a diferença entre as classes, ponto essencial para a manutenção da sociedade capitalista. A igualdade jurídica não fere a desigualdade material, mais que isso, a legitima.

Uma ilusão atualmente difundida pela ideologia da classe dominante é a de que o acesso ao conhecimento estaria amplamente democratizado, universalizado. É sabido que os interesses da classe dominante são determinados pela lógica do lucro, do aumento de riquezas, aumento do capital. Por conseguinte, se a difusão desse conhecimento é mediatizada pela lucratividade, aquele tipo de afirmação não passa de uma grande ilusão. Conforme Duarte (2003), a sociedade capitalista não permite a existência da assim chamada sociedade do conhecimento.

Ao mesmo tempo em que o acesso aos bens culturais é regido por programas assistenciais e por meios de comunicação, cria-se uma falsa concepção de que o conhecimento estaria sendo amplamente socializado. Contudo, quanto mais a difusão do conhecimento for regida por leis econômicas, mais superficiais vão se tornando as necessidades intelectuais dos indivíduos, produzindo assim a derrota do saber e contribuindo para o esvaziamento intelectual destes.

Neste contexto, a escola tem um papel político essencial, que é o de lutar pela socialização do conhecimento científico, lutar para que ele não esteja ao alcance somente da classe dominante, mas sim que a educação possa cada vez mais possibilitar o enriquecimento intelectual por parte do indivíduo. A finalidade da escola é, portanto, garantir que os conhecimentos ultrapassem o pragmatismo da vida cotidiana e aproximar os indivíduos da produção cultural mais elevada já produzida pela humanidade.

Não há incoerência em se afirmar que algumas formas de conhecimento são mais ricas e desenvolvidas que outras e, também, que nenhum tipo de conhecimento está isento das contradições próprias às circunstâncias históricas de sua produção e difusão. A não neutralidade do conhecimento não implica a impossibilidade de se conhecer cada vez mais objetivamente a realidade natural e social. O avanço do conhecimento é, em sua tendência geral, algo positivo para a emancipação da classe trabalhadora e, com ela, de toda a humanidade. Entretanto, nem sempre o conhecimento é usado em favor da classe dominada. Esta precisa se apropriar do conhecimento para colocá-lo a serviço da

emancipação de toda a humanidade.

1.3 Produção do conhecimento e educação como construção social

A interação do homem com a natureza resulta na produção de conhecimentos que ele sistematiza. Tais saberes permitem a ampliação de seu domínio sobre o mundo natural por meio do trabalho. Ao lado do mundo natural, vai sendo constituído, portanto, o mundo humano, composto por tudo aquilo que é resultado da ação dos homens e que passa a determiná-los historicamente. A cultura que decorre deste processo pode ser reelaborada e ampliada por que é legada a novas gerações.

Duarte (2003) considera um grande equívoco contrapor a idéia de desenvolvimento a uma visão crítica da riqueza socialmente produzida, como se esta tivesse que necessariamente negar o desenvolvimento e o progresso. Por outro lado, vale ressaltar que o capitalismo, ao mesmo tempo em que produziu um desenvolvimento sem precedentes da riqueza intelectual e material, também produziu formas de alienação sem precedentes na história da humanidade.

Assim sendo, é imprescindível preservarmos as conquistas do capitalismo, como os avanços científicos, tecnológicos entre outros, partindo da ciência que dispomos para dar um *salto* qualitativo para uma nova ciência, com a compreensão de que este *salto* não será dado sem a apropriação da ciência já existente.

A educação como forma de transmissão/apropriação da cultura é uma prática essencialmente humana e é por ela que os homens podem adquirir conhecimentos que lhes permitem ampliar a vida e também o controle sobre o mundo natural e social. Neste sentido, conforme explica Duarte, “o processo de objetivação da cultura humana não existe sem o seu oposto e ao mesmo tempo complemento, que é o processo de apropriação dessa cultura pelos indivíduos” (DUARTE, 2004, p. 50). Assim é a educação, que possibilita aos homens a apropriação do resultado histórico da humanidade. Esta apropriação tem um caráter ativo, uma vez que implica não só na própria reprodução dos traços da atividade humana acumulada no objeto, como também, é por meio da apropriação da cultura que são reproduzidas no indivíduo as funções humanas formadas historicamente.

> Essa apropriação e essa objetivação geram no homem novas necessidades e conduzem a novas formas de ação, num constante movimento por incorporação. Cada indivíduo nasce espacial e temporalmente nesse processo e, para dele participar, isto é, para se objetivar no interior dele, precisa se apropriar das objetivações (neste caso entendidas como os produtos da atividade objetivadora humana, resultados do processo histórico de objetivação) (DUARTE, 2001, p. 23).

É necessário compreender também que a dinâmica relação entre objetivação e apropriação é cumulativa, pois “no significado de um objeto ou fenômeno cultural está acumulada a experiência histórica de muitas gerações”. Neste sentido, “[...] contém o trabalho objetivado da pessoa ou das pessoas que participaram de sua produção e a experiência histórica de uso daquele objeto” (DUARTE, 2004, p. 51).

Ainda em relação ao processo de apropriação da cultura humana, sabemos que esta se efetiva a partir das mediações da experiência social que se caracterizam como um processo educativo. Rossler (2004) apoiado em Leontiev, afirma “que o processo de constituição do psiquismo humano pela apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade consiste num processo mediado por outros indivíduos. Sendo assim, trata-se sempre e necessariamente de um processo educativo” (LEONTIEV*, apud* ROSSLER, 2004, p. 102).

Desta maneira, ao nascer, a criança está inserida num universo histórico-cultural, ou seja, em meio a uma trama de processos e conflitos sociais: a forma como será vestida, alimentada, protegida, a língua com a qual será saudada, o rito a que será submetida e os projetos que os adultos farão por ela, estarão determinados pela cultura que os envolve. A situação de dependência completa do bebê para a paulatina e relativa autonomia do homem no mundo vai ocorrer por meio do processo educativo em que o indivíduo torna-se parte ativa da sociedade, pois ao dominar os códigos de relação social e as formas sociais de atividade, constitui parte de tais relações.

São muitos os processos educativos a que estão submetidos os homens e, no decorrer de sua vida, passam por variadas situações em que são, ora educados, ora educadores. Este processo apenas se interrompe ao final da vida humana, visto que a possibilidade de aprender e ensinar está colocada em qualquer circunstância. Sem deixar de reconhecer os inúmeros espaços educativos postos nas relações sociais, enfatizamos a consolidação de um local específico para transmissão de conhecimentos sistematizados: a escola. Assim, entendemos que “o caráter mediatizado do processo de apropriação da cultura assume características específicas na educação escolar, diferenciando-a qualitativamente das apropriações que ocorrem na vida cotidiana” (DUARTE, 2003, p. 33).

1.3.1 Educação Escolar

Ao longo da história, a humanidade constrói o saber sistematizado. Este saber deve ser a referência para o planejamento, a organização e a realização das atividades escolares.

Segundo Saviani:

> [...] para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e seqüenciá-lo, de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio (SAVIANI, 2003, p. 18).

Desta forma, o conhecimento escolar é uma parte dos saberes científicos tornados saberes escolares que foram sendo deliberadamente constituídos como tal. Como não poderia deixar de ser, em se tratando de uma sociedade de classes, a ciência também revela o resultado dos embates das classes antagônicas que lutam pela hegemonia de suas perspectivas de análises. Ocorre que pela situação de dominação em que a classe trabalhadora está posta perante os detentores dos meios de produção, temos que as idéias dominantes acabam expressando a perspectiva desta classe. A ciência é, portanto, resultado das tensões internas à sociedade de classes estando, tendencialmente, embora não sem contradições e não de forma monolítica ou homogênea, a serviço da classe proprietária dos meios de produção.

Ao entendermos que o desenvolvimento das forças produtivas expresso pela tecnologia é decorrência do avanço da ciência, perceberemos como o espaço de produção e difusão de conhecimentos é espaço fundamental de luta, visto que, da mesma maneira que permite a manutenção e conservação da estrutura social vigente, também é, contraditoriamente, ferramenta de autonomia e fortalecimento para a classe trabalhadora.

Mesmo quando transformadas em ferramentas de dominação, as forças produtivas expressam a ampliação da ação humana sobre o mundo e é assim uma herança de toda a humanidade. São os homens em seu processo histórico – e também nos embates de classe – que permitem o acúmulo cultural, portanto, a todos os homens deve-se legar tal acúmulo.

A apreensão sistematizada de tais saberes pode contribuir para a humanização do homem na medida em que, com maiores condições de organizar o pensamento e estabelecer relações, ele se torna mais autônomo e consciente das relações sociais em que está posto. Saber-se determinado é condição inicial fundamental para a possibilidade de superação da condição em que se está.

A sociedade capitalista encerra em sua gênese o caráter revolucionário por romper/superar com o modo de produção feudal o qual, em determinado momento histórico, havia já esgotado suas possibilidades de desenvolvimento das forças produtivas. A burguesia em ascensão fez a defesa rigorosa da igualdade natural de todos os homens, contrapondo-se à organização social feudal e sua correspondente ideologia, segundo a qual os homens nasceriam diferentes uns dos outros. Ora, foi com base nessa defesa da

igualdade essencial dos homens que se estruturou a escola burguesa, entendida como condição necessária para a consolidação da ordem democrática e a necessidade de escolarizar a todos, conferindo assim um significado revolucionário à escola burguesa na sua forma tradicional. Mas isso não se fez sem contradições, pois na escola burguesa tradicional a igualdade estava reduzida a uma igualdade de oportunidades, apresentando-se essa escola como o espaço no qual os homens, por mérito próprio, definem o lugar que irão ocupar na sociedade. Assim, a escola burguesa reforçou a lógica meritocrática e, conseqüentemente, o individualismo. Saviani nos alerta que:

> na medida em que a burguesia, de classe em ascensão, portanto, classe revolucionária, se transforma em classe consolidada no poder, aí os interesses dela não caminham mais em direção à transformação da sociedade; ao contrário os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade (SAVIANI, 1983, p. 52).

Ao tornar-se classe reacionária, a burguesia mudou sua ideologia para a educação e passou a defender uma escola na qual o pressuposto básico não mais era o da igualdade entre os seres humanos, mas sim o pressuposto de que as diferenças e as aptidões individuais deveriam estabelecer a direção e os limites do processo educativo.

A partir desta discussão, buscamos esclarecer que a finalidade da escola deve determinar os métodos e processos de ensino-aprendizagem, compreendendo que a escolha de métodos e processos no campo da educação não é em nada neutra. Assim, a transmissão-apropriação do conhecimento sistematizado torna-se o foco da definição do saber escolar, portanto, o conhecimento científico, artístico e filosófico deve ser o elemento central de referência para a organização do ensino na escola pública.

1.3.2 Escola pública

Conforme abordado anteriormente, a escola pública, investida dos adjetivos pelos quais conhecemos ainda hoje: universal, laica, obrigatória e gratuita, constitui-se como resultado da luta de classes. A instrução tornou-se pública e direito de todos não porque a burguesia assim a inscreveu nas suas constituições e declaração de direitos do homem, mas porque todos participaram das lutas no interior das quais ela foi criada.

A escola pública no Brasil, em consonância com o propósito de manutenção do sistema capitalista, tem perdido a função de divulgadora e transmissora dos saberes escolares científicos, quando secundariza a herança sistematizada e ocupa seu espaço e seu tempo na realização de práticas outras que podem até tangenciar, mas efetivamente

não permitem acesso a estes saberes.

É função, portanto, da escola pública, assegurar conteúdos científicos, artísticos e filosóficos aos seus alunos. Os conteúdos transmitidos neste espaço não devem se guiar pelas práticas cotidianas e espontaneístas, ao contrário, devem ser intencionais, planejados e deliberados, compreendendo que não há um conhecimento que pertença à burguesia e outro à classe trabalhadora, mas como exposto anteriormente, o que ocorre é uma apropriação pela classe dominante dos conhecimentos científicos e estes são postos a serviço desta classe, mas quando forem de domínio também da classe trabalhadora, estes conhecimentos poderão assumir outras feições e funções.

A escola deve assegurar aos alunos o contato com os conhecimentos científicos mais elaborados, pois são estes que efetivamente possibilitarão a autonomia e a tomada de consciência da classe trabalhadora, tendo um enfoque principal no "o que ensinar", aproximando os alunos da riqueza intelectual produzida historicamente. Neste sentido, a atuação do professor na escola pública deve ser comprometida com este objetivo, com a transmissão dos conhecimentos científicos.

1.3.3 Estado e Classes Sociais

A dimensão legal da escola e do currículo nos remete à compreensão acerca do Estado que, na tradição do pensamento marxista, entende como sua função primordial o controle da tensão entre as classes sociais. Na sociedade cindida em classes antagônicas, a tendência seria o conflito social, a efetivação da luta entre interesses inconciliáveis. Assim, surge o Estado como instância cujo papel é regular tais tensões e manter sob controle o conflito de classes.

Isso não significa que o Estado atue na direção de servir aos interesses antagônicos das classes antagônicas. Ele serve sempre aos interesses da classe dominante que o constituiu. No nosso caso, a classe proprietária dos meios de produção ou a classe burguesa. O Estado atua, funciona, se move sempre na direção de garantir os interesses da classe hegemônica e, inclusive, para que tais interesses sejam respeitados, é importante que não haja luta entre as classes, mas que tudo funcione na mais perfeita paz e equilíbrio social. É imprescindível construir a crença de que não existam tais tensões e, em decorrência, construir a idéia de que a sociedade não existe dividida em classes, mas que é um todo equilibrado e uniforme. Esse todo é a concepção de Povo-Nação.

A idéia de Povo-Nação suprime – no entendimento das pessoas – a idéia de que vivamos em disputa de classes e constrói a ideologia de que estejamos caminhando numa

mesma direção de desenvolvimento e progresso, e que todos se apropriarão do resultado do trabalho coletivo. Essa idéia é ideológica porque na lógica capitalista, os trabalhadores – que efetivamente produzem - nunca se apropriarão do resultado de seu trabalho, já que a apropriação se dará de forma privada e estará nas mãos dos detentores dos meios de produção, ou seja, dos capitalistas.

Da ideologia Povo-Nação decorre a idéia de que somos todos iguais e essa ideologia se reforça pela igualdade jurídica[7] – a igualdade perante a lei. Mesmo que materialmente não sejamos iguais, mesmo que uma classe não detenha os meios de produção fundamentais para a reprodução da vida – na lei somos iguais e temos os mesmos direitos. Temos inclusive o direito de constituirmos os governos que ocuparão provisoriamente o Estado, através do exercício do voto.

Vale ressaltar que Estado é maior que governo; é mais perene, mais duradouro por ser um *corpus* institucional, constituído pelos três poderes e suas estruturas decorrentes, assim como todas as instituições públicas estatais – as leis, normas e regras, as escolas, hospitais, museus, centros de pesquisa, centros tecnológicos, a política, as forças armadas, a previdência, os bancos e empresas estatais, as universidades, entre inúmeras outras instituições. Todo o Legislativo, o Executivo e o Judiciário e ainda todo o funcionalismo público constituem o Estado. Alguns âmbitos do Estado são provisoriamente ocupados por representantes socialmente eleitos, como os cargos do poder legislativo e do executivo. A ação de que as classes possam eleger seus representantes para ocuparem o Estado não modifica o fato de que este continue funcionando na direção de garantir a manutenção e o sucesso do capitalismo. É importante, porém, que as classes não hegemônicas ocupem – pela representação – espaços do Estado para que possam ampliar a tensão de classes que sua própria lógica suprime.

Ao suprimir a tensão de classes, o Estado perpetua o modo de produção capitalista, amplia as tensões entre as classes: no interior do Estado elegendo governos progressistas[8], a classe trabalhadora cria condições de maturação da consciência de classe, fundamental para que possamos sonhar com a superação do capitalismo que desumaniza os homens, expropriando-os no limite da sobrevivência. É importante apontar que a ampliação das tensões também se dá fora do Estado, no espaço dos movimentos sociais organizados que tensionam, pressionam por mudanças que melhorem as condições de vida e de trabalho da maioria da população. Assim, tanto o espaço da sociedade civil quanto o espaço da política institucional, são espaços legítimos de luta, de ampliação da tensão que nos permite construir identidade e então consciência de classe.

---

[7] Aqui nos fundamentamos em Saes (1984).
[8] Vide Hugo Chavez na Venezuela, ou a experiência chilena de Salvador Allende.

Para além do movimento social, nossa questão é focalizar as lutas em torno do Estado. Nos interessa entender como se definem as políticas educacionais e particularmente as políticas curriculares. Para que se construam leis e currículos que regulem as escolas, é preciso que haja uma ação deliberada do Estado instituindo tais normatizações, e essas ações respondem às tensões que estão postas na sociedade civil. A presença do movimento organizado pela educação pode – em Estados democráticos – resultar em ganhos de classe. Tais ganhos são sempre pontuais, mas fundamentais no caminho de ampliação dos direitos sociais. Historicamente foi a única forma pela qual a classe trabalhadora realizou conquistas que resultaram em melhorias nas condições de vida, trabalho, salário, saúde, transporte, educação, ou seja, direitos em geral. Os ganhos pontuais só configurar-se-ão como políticas se, no embate de classes, não configurarem nenhum tipo de risco para a manutenção do capitalismo. Assim, é somente e apenas pela luta que podemos ampliar direitos ou perseguir a escola que queremos. No entanto, entre a proposição da sociedade organizada e a constituição da política, a lógica funcional do Estado irá sempre redimensionar o Currículo, aparando as arestas que indiquem risco para a acumulação do capital. Se as classes são antagônicas, as vitórias da classe trabalhadora serão sempre derrotas pontuais da classe dominante, por isso nem sempre uma vitória no plano legal configura-se com uma política no plano real. Assim, mesmo que tenhamos muitas leis que nos favoreçam, a luta de classes tem que se manter para que a lei se cumpra e assim ininterruptamente, o que nos leva a deduzir que a política educacional é espaço de disputa de interesses antagônicos e que a nossa mobilização é a única alternativa para a construção da escola que queremos. A mobilização e a consciência política é condição e, contraditoriamente, decorrência de um currículo que se proponha a questionar crítica e cientificamente a realidade em que estamos postos.

A escola pública como parte constituinte do Estado – em seu nível federal, estadual ou municipal – é também espaço de tensão de classes e, por isso, é também espaço de construção de consciência, que tem por função dar acesso aos saberes sistematizados pela humanidade, saberes esses imprescindíveis para a possibilidade da crítica consistente. Por serem os filhos da classe trabalhadora os que prioritariamente ocupam os bancos da escola pública, entende-se que ela é importante espaço de tensão de classes, e que sua função de transmissora dos saberes deva ser constantemente perseguida, pois será pelo entendimento acerca do mundo e seu funcionamento que poderemos construir as alternativas à lógica da exclusão.

Acerca da relação entre escola e Estado, a postura aqui assumida descarta a crença de que possamos transformar a sociedade por meio da escola, mas reitera que a função de transmissão dos saberes científicos que lhe cabe é uma das condições para a construção da consciência de classe.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)

O propósito deste texto é sistematizar a história do Ensino Fundamental (anos iniciais) no Brasil, no que representa o nível do Ensino Fundamental (anos iniciais) atual. Iniciamos com o resgate do contexto no Brasil, anterior à chegada dos portugueses, quando a sociedade caracterizava-se pelo modo de produção comunista primitivo. Nas sociedades indígenas não havia o conceito de propriedade privada. Porém, esse quadro foi alterado com a chegada dos portugueses e passou-se para o modo de produção capitalista (mercantil), ocorrendo transformações, tanto em relação à produção de bens materiais, quanto a valores, costumes e crenças.

A sociedade mercantilista elegeu outros valores, profundamente marcados pela religião católica. Entre eles, a catequese e a educação institucionalizada, que ficaram sob a responsabilidade dos jesuítas. Ribeiro (1998, p. 19) afirma que neste contexto a,

> [...] instrução e a educação escolarizada só podiam servir de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais [...] o objetivo dos colonizadores neste período era o lucro e a função da população colonial era propiciar tais lucros às camadas dominantes metropolitanas.

De acordo com Zotti (2004), o período de regência da educação jesuíta no Brasil teve duas fases. A primeira (1549-1570), teve um caráter democrático, estendendo-se a brancos e a índios. O maior interesse era a formação de adeptos ao catolicismo. Para tanto, enfocava o ensino dos bons costumes, da doutrina cristã e das primeiras letras, além das disciplinas profissionalizantes com o fim de formar pessoal capacitado para as atividades fundamentais à vida da colônia.

A segunda fase é a mais importante e na qual se configuram dois objetivos da educação no Brasil: “formar quadros para o aparelho repressivo do Estado, formar padres e educar as classes dominantes” (ZOTTI, 2004, p. 31). Ainda assim, os jesuítas continuaram atendendo os índios nas missões.

Em 1759, o Marquês de Pombal, Ministro de Dom José, expulsou os Jesuítas do Brasil, depois de 210 anos de comando no campo educacional. Com isso, pela primeira vez, o Estado passa a responder pelos rumos da educação, objetivando substituir “a escola que servia aos interesses da fé pela escola útil ao Estado” (ZOTTI, 2004). Efetiva-se a extinção do sistema jesuítico de educação sem que nenhum outro fosse colocado em seu lugar. A

reforma se limitou à definição de orientações gerais e à instituição de precárias aulas régias[9].

Dos jesuítas a Pombal, a organização escolar caracterizou-se de maneira precária em quantidade e qualidade, com o objetivo de divulgação de uma visão de mundo adequada para manter a sociedade coesa aos interesses da elite. Dessa forma, entre a expulsão dos Jesuítas e a transposição da Corte Portuguesa para o Brasil em 1808, houve um vazio de quase meio século no que se refere à educação e caracterizado pela precariedade e decadência do ensino colonial.

A partir dos debates na Assembléia Legislativa em 1823, o discurso da época sinalizava para a necessidade de elaborar-se um projeto sólido de instrução, inspirado no aparato liberal da Constituição Francesa de 1791. Porém, a Assembléia Constituinte foi dissolvida seis meses após ter iniciado os trabalhos, e o Brasil teve sua primeira Carta Magna outorgada em 1824. Nela, apenas o art. 179, em seu parágrafo 32, fez referência à educação, determinando que "a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos". No entanto, o quadro educacional não se alterou, pois a constituição não preveu meios para o cumprimento do que preconizava.

Na seqüência, podemos observar que a primeira lei a tratar da instrução elementar no Brasil foi o Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827, sob o título: "Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império" (BRASIL, 1827, p. 71). A Lei previa em seu artigo 1º que "Em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias" (BRASIL, 1827, p. 71). Por vários motivos, a lei não se efetivou, o que confirma o desinteresse do Estado para com este nível de ensino. A ausência de professores qualificados, de remuneração apropriada, de fiscalização, entre outras, foram as causas que demonstraram o descaso e a não intenção do governo de organizar a educação popular no Brasil.

O Ato Adicional de 1834 legaliza a omissão do governo central, ao indicar, como responsabilidade das províncias, legislar sobre a instrução pública. Assim, as províncias passaram a ter a incumbência de regular a instrução primária e secundária, ficando para o governo central o ensino superior e a organização escolar do município neutro. Num contexto político e econômico muito semelhante à Colônia, com a exploração da mão-de-obra escrava e da exclusão da maioria da população, "as políticas educacionais continuaram voltadas aos interesses da elite, não sendo a instrução primária e sua democratização objeto de ações efetivas" (ZOTTI, 2004, p. 41). Porém castanha (2007, p.

[9] As aulas régias baseadas no enciclopedismo constituíam-se em unidades de ensino, com professor único, instaladas para determinada disciplina, que deveriam substituir as disciplinas antes oferecidas nos colégios jesuítas.

125) contesta essa afirmação fundamentado nos autores do século XIX, entre eles Paulino José Soares de Sousa, que afirmou em 1862, “que os males da educação não provinham do Ato Adicional, mas de outras causas apontadas e outras”. Castanha (2007, p. 125) complementa:

> O Ato Adicional não pode receber tamanha culpa e nem ser considerado tão nefasto assim à organização educacional no Império. Um grande número de historiadores tem feito uma análise superficial do processo de constituição do Ato Adicional e de sua implementação no século XIX, ou seja, apresentam-no como uma medida que caiu do céu e, parece que, especialmente, para impedir a organização da educação popular. Não pensam o processo como resultado da luta política travada entre os homens que viveram aquele tempo.

Ainda no período do Brasil Império, em 1854, por meio da Reforma[10] Couto Ferraz - (Decreto Nº 1.331 – 17/02/1854), houve o reforço da obrigatoriedade do ensino elementar e do princípio da gratuidade, a previsão de criação de classes para adultos, sendo vetado o acesso dos escravos ao ensino público. A instrução primária, inspirada na concepção francesa, foi organizada em duas classes: a elementar (1º grau) e a superior (2º grau)[11].

No ano de 1879, ocorreu uma nova intenção de reforma, avaliada como mais densa, idealizada por Leôncio de Carvalho[12], por meio do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. De inspiração liberal, estabelecia a total liberdade de ensino primário e secundário no município da corte, a obrigatoriedade do ensino para ambos os sexos dos 7 aos 14 anos, e eliminava a proibição da freqüência de escravos (BRASIL, 1879). A escola primária continua organizada em dois graus distintos: primeiro e segundo graus.

Nesse contexto, mesmo frente às reformas que buscaram avançar na organização do currículo do ensino primário, na prática, nunca passou de aulas de leitura, escrita e cálculo, restritas à minoria privilegiada. A lacuna entre a existência da lei e sua implantação caracterizou as reformas do período. De fato, a realidade econômica e os interesses da burguesia no Império não incluíam a extensão da educação de base à classe trabalhadora, seja a livre ou a escrava (ZOTTI, 2004). Como bem sintetiza Xavier *apud* Zotti (2004, p. 61),

> a instrução pública, proclamada como área prioritária pelo governo “autônomo” e “liberal”, pós-independência do Brasil, na verdade nada representava no jogo político e econômico do momento. A classe dirigente apenas, em discurso, defendia a instrução popular, enquanto arruinava as condições de vida da maioria da população em prol de garantir seus interesses.

---

[10] Essa foi a grande reforma do Império.
[11] esse nível não chegou a ser implantado.
[12] Segundo Castanha (2007) tudo o que Leôncio Carvalho instituiu já estava em prática, não trouxe nada de novo.

A República, em seu primeiro momento, caracterizou-se pela continuidade dos interesses da elite latifundiária, traduzidos na "política do café-com-leite"[13]. Com isso, as oligarquias cafeeiras, ao defenderem um contorno ruralístico para o país, colocaram a educação em segundo plano, pois, as atividades econômicas na agricultura dispensavam uma formação de qualidade para a maioria da população[14]. A única reforma que atingiu o ensino primário foi a realizada por Benjamin Constant, por meio do Decreto Nº 981, de 8 de novembro de 1890 (art. 2º). Neste, a reforma da escola primária ficou dividida em duas categorias: 1º grau (7 a 13 anos) e 2º grau (13 a 15 anos). É desta fase a criação dos grupos escolares, que proporcionaram, uma nova dimensão ao ensino primário.

Na prática, o ensino primário continuou limitado ao ensino da escrita, leitura e cálculo. Nas demais reformas que ocorreram durante a Primeira República, este nível de ensino não foi considerado e permaneceu a tradição do ensino elitista do Império, em que a preocupação era com o ensino secundário e superior.

A Revolução de 1930 marcou o início de um novo período de desenvolvimento no Brasil, tendo como componente central desse processo a urbanização, gerada pelos interesses em disputa nos primeiros trinta anos de República. O modelo agrário-exportador exauriu e o Brasil inaugurou a segunda fase de seu alargamento industrial. É nesse contexto que a educação foi avaliada como chave para o desenvolvimento e o ensino primário visto como formação essencial para o mundo do trabalho. A educação corresponde às necessidades criadas pela industrialização e, assim a ação do Estado se fez muito mais concreta. Neste contexto o desenvolvimento da educação está associado ao aumento da vida urbana.

Neste contexto é criado o Ministério da Educação e Saúde (1930), através da reforma de Francisco Campos, com ações inovadoras, enfatizando a necessidade de formação de professores. No entanto, continuava politicamente frágil a estrutura do ensino primário.

Esta década é marcada pela presença de movimentos em prol de reformas para atender à educação brasileira. Cabe lembrar aqui o Manifesto dos Pioneiros[15], em 1932, que por meio de projetos com novas ideologias e formas de estruturar a educação, fomentou idéias e informações que circularam por todo o território brasileiro.

O projeto de reforma estabelecia o fim do monopólio educacional, condição esta que inviabilizava e radicalizava a oferta de vagas e o ensino para a classe menos favorecida; almejava-se erradicar as discriminações e principalmente que o "Estado" ofertasse uma

---

[13] Isso significou o rodízio mineiro-paulista no governo federal, com as políticas econômicas definidas de acordo com os interesses dos dois Estados.

[14] Na República, o projeto de educação para o ensino superior permaneceu e sobressaiu sobre a educação popular, o que obedeceu à realidade e à estrutura de organização da sociedade daquele momento.

escola universal, laica, gratuita e obrigatória. Este projeto enviado à Câmara de Deputados foi ignorado por um período por questões políticas, sendo retomado com o advento do Estado Novo em 1934, quando a Constituição definiu que à União caberia traçar as diretrizes da educação para todo o país e fixar o Plano Nacional de Educação, com o caráter compulsório e de gratuidade para o ensino primário.

No ano de 1942, com o ministro Gustavo Capanema, foram criadas as leis orgânicas do ensino com vários decretos que regulamentavam as escolas institucionais. Neste período instituiu-se o curso primário com duração de cinco anos, quatro anos o curso ginasial e três o colegial com as opções de modalidade clássica ou cientifico até 1946, ano em que estabeleceu-se diretrizes e bases de um novo modelo educacional oficializando a instituição do curso normal de magistério.

No período marcado pela crise política, no fim do Estado Novo e a volta à democracia, instituiu-se por meio do Decreto-lei Nº 8.529 de 02/01/1946, a organização do ensino primário gratuito e obrigatório. O objetivo do ensino primário consistia em buscar o desenvolvimento e a formação integral da criança, descaracterizado pela idéia do ler e escrever. Havia uma preocupação em elencar conteúdos, bem como disciplinas que fossem úteis para a vida em sociedade e com a preparação para o mundo do trabalho.

Pela Lei Nº 4.024, aprovada em 20 de dezembro de 1961, ocorreu a reforma no ensino primário com descentralização, mediante a idéia de listagem de conteúdos, redefinindo o ensino primário com duração de, no mínimo, quatro anos e, no máximo, seis anos. Foi a partir desta lei que criou-se a 5ª e 6ª série como suplemento do curso primário e, para o ingresso, o aluno passaria por um “teste de admissão”.

Em relação ao currículo e suas regulamentações no ensino primário, a ênfase dada foi “nas disciplinas de Educação Física e Educação Moral e Cívica, as quais tiveram o papel de reforçar e sustentar a visão ideológica da classe dominante” (ZOTTI, 2004).

A partir da década de 1960, a política educacional da ditadura militar reafirmou a “dominação burguesa” viabilizada pela ação dos militares. O objetivo da Lei 4.024/61 e a Reforma 5.692 de 1971 era colocar o sistema educacional em consonância com os interesses do Estado Capitalista Militar.

Diante disto, o governo militar brasileiro firmou parceria de financiamento para a educação a partir de 1964, como relata Nogueira (1999, p. 92), “a USAID e o MEC firmaram o primeiro Acordo, denominado de Programa de Aperfeiçoamento do Ensino Primário no Brasil. Os Acordos abrangeram todos os níveis de ensino: o primário, o secundário e o superior”.

---

[15] É preciso lembrar que os integrantes do processo de renovação de educação haviam assumido a administração da instrução em vários estados na década de 1920.

Porém, o que se observa na seqüência deste acordo é o início de uma crise que se instalaria na escola pública brasileira. Devido à falta de uma política educacional, o ensino primário sofreu com índices enormes de evasão e repetência. Em contrapartida, o ensino médio e superior foram os que receberam os maiores investimentos. Não pensava-se, naquele momento, no reflexo que poderia ocasionar posteriormente a falta de uma política própria para o ensino primário.

Somente com a Constituição de 1967, a ampliação da escolaridade passou a ser obrigatória, e uma lei específica é incluída nos planos educacionais consistindo, assim, uma hegemonia. No entanto, a extensão do ensino, assim como a obrigatoriedade, tinham relação direta com o desenvolvimento do país, pois, para o Estado, o analfabetismo e a baixa escolaridade do "cidadão" não seriam condizentes com tal desenvolvimento.

Neste sentido, o Estado promoveu uma aparente igualdade de oportunidades, disfarçando as desigualdades e "interessando-se" pelo ensino de 1º e 2º graus. Ao final da década de 1960, o governo militar fez a reformulação da Lei 5540/68 e alguns ajustes à LDB 4024/61, através da Lei 5692/71. Segundo Germano (1994, p. 164),

> [...] a Lei 5692/71 apresenta dois pontos fundamentais: a extensão da escolaridade obrigatória, compreendendo agora todo o denominado ensino de 1º grau, junção do primário com o ginásio e a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau.

A Lei 5692/71 reformulou a estrutura e a organização do ensino de 1º e 2º graus, porém não houve alterações nos objetivos gerais da educação da Lei 4.024/61. A estrutura reformulada expunha como objetivo do 1º grau, "a formação da criança e do pré-adolescente, com diversificação de métodos e conteúdos, respeitando as fases de desenvolvimento dos alunos" (Art. 17).

Cabe ainda ressaltar que, durante a elaboração das novas diretrizes para a educação, não se encontrou oposição dos partidos políticos. Ao contrário, a lei foi bem recebida, pois atendia aos anseios políticos e principalmente econômicos daquele momento. E o regime militar não deixou brechas para isso, como afirma Saviani (1999, p. 121):

> É que a oposição estava desbaratada e silenciada, restando escassos elementos que cumpriam o papel de legitimar o regime, que assim podia manter sob disfarce formal seu caráter ditatorial insistindo em se proclamar democrático ainda que a preservação da democracia só tenha sido possível pela sua conversão em 'democracia excludente'.

A partir da década de 1970, o governo militar começou a municipalizar o ensino de 1º grau, com um discurso de que era necessário "democratizar" o sistema educacional no

país. Essa municipalização já estava prevista na Lei 5692/71. Na verdade, o governo escondia sob esse discurso a desobrigação em relação à educação básica.

A década de 1980 representou um marco de disputa política pela redemocratização da sociedade brasileira. No prenúncio de uma orientação democrática, reorganizaram-se os movimentos sociais representados por entidades diversas, e a transição do governo militar para o governo civil foi marcada pelas eleições indiretas e secretas. No plano educacional, as proposições encontravam-se determinadas, em linhas gerais, pelas reivindicações de ampliação do acesso à educação:

> A democratização da educação escolar, defendida pelo campo democrático de massas nas lutas dos anos 1980, enfatizava um patamar mais elevado, tanto do acesso quanto da permanência das crianças das camadas populares nas escolas do ensino fundamental, embora, sob um ponto de vista mais abrangente, a principal bandeira de lutas deste mesmo campo se direcionasse principalmente para a conquista do ensino público, gratuito, universal e de qualidade (NEVES, 2002, p. 164).

Parte dos princípios enfaticamente reivindicados pelos mais diversos segmentos da sociedade civil se fizeram presentes na Constituição Federal de 1988. O ensino de 1º grau, assim denominado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 5.692/71, passou a ser referenciado a partir da Constituição Federal de 1988 como Ensino Fundamental, também com duração de oito anos. Este nível de ensino ganhou o *status* de direito público subjetivo, o que significa dizer que estaria garantido pelo Poder Público a crianças e adolescentes, sob pena de responsabilização a quem negar-lhe o acesso. Outro ponto que traduziu a intencionalidade de ampliação do acesso educacional refere-se ao direito ao ensino fundamental, que se manteve obrigatório e gratuito e estendia-se a todos os que não tiveram acesso a este na idade própria.

É necessário pontuar que este nível de ensino foi assegurado e referenciado nos dispositivos constitucionais com um maior grau de importância em relação aos demais níveis, tanto que ao se referir ao financiamento, ficou estabelecido, conforme o § 3º do artigo 212, da Constituição Federal que “a distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação” (BRASIL, 2004, p. 136).

As pretensões educacionais para o país continuavam em vigor e materializaram-se no amplo processo de discussão do novo Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que se iniciou entre 1988 e 1989. Assim, na correlação de forças que se imprimiram ao longo do processo de tramitação dessa Lei, diferentes interesses se interpuseram e redefiniram os rumos a ser seguidos pela educação.

Entretanto, direcionadas pelo vigor do contexto do neoliberalismo, pela redefinição do papel do Estado e pelo monitoramento das agências de financiamento internacionais, as proposições para a área educacional foram delineadas e implementadas no corpo da LDBEN (BRASIL,1996). Amparado nas novas tendências que o processo de modernização impunha ao país, o ideário orientado para o mercado, produção e consumo, é incorporado à proposta educacional, que:

> [...] exigiria da educação a definição de novo papel para a escola e um novo padrão de gestão educacional, em que a racionalidade e os critérios de mercado passassem a construir novos referenciais de competências administrativas e pedagógicas para as escolas e os sistemas de ensino (ARELARO, 2000, p. 100).

Destacamos alguns itens da LDBEN Nº 9.394 de 1996, no que se refere ao Ensino Fundamental:

> Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]
> § 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.
> § 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.
> § 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem[...]
> Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola [...]
> § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Segundo o artigo 32 da referida Lei, o Ensino Fundamental deve ter "[...] duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública [...]". A expressão "duração mínima" possibilita que ocorra uma ampliação do Ensino Fundamental.

A Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, do Plano Nacional da Educação, propõe o Ensino Fundamental com 09 (nove) anos de duração e o ingresso obrigatório aos 06 (seis) anos de idade, na medida em que for sendo universalizado o acesso ao Ensino Fundamental à faixa etária de 07 (sete) a 14 (quatorze) anos.

No início de 2004, a Secretaria de Educação Básica do MEC – SEB/MEC, realizou debates com os municípios e os estados sobre como implementar esta possível ampliação. Em 08 de junho de 2005, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer nº 06/2005, que estabeleceu normas nacionais para a

ampliação do Ensino Fundamental para 09 (nove) anos a todos os brasileiros a partir de 06 (seis) anos de idade. Com a aprovação desse parecer, cada sistema de ensino deveria refletir sobre sua realidade quanto aos recursos financeiros, materiais e humanos para esta implantação e proceder às orientações necessárias ao cumprimento da Lei.

Após esses encontros, ainda em 2005, foi sancionada a Lei Federal nº. 11.114 (BRASIL, 2005) que modificava a redação de alguns artigos da LDBEN de 1996, indicando a obrigatoriedade da matrícula no Ensino Fundamental a partir dos seis anos de idade. No entanto, apesar da lei antecipar a entrada das crianças, não fala em aumentar a duração do Ensino Fundamental. Isto só foi definido pela Lei nº. 11.274, de seis de fevereiro de 2006, que estabeleceu a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com a matrícula aos seis anos de idade.

A partir de então, os estados e municípios brasileiros (responsáveis pelo Ensino Fundamental), teriam até 2010 para implementar a duração de nove anos neste nível de ensino. Essa implementação provoca uma mudança no sistema tradicional de educação, por isso o interesse, por parte do Estado, na reestruturação da proposta pedagógica, do currículo, da organização dos espaços físicos e do apoio financeiro.

Segundo o MEC (BRASIL, 2004), “os processos educativos precisam ser adequados à faixa etária das crianças ingressantes para que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental aconteça sem rupturas traumáticas para elas”.

Considerando a legislação nacional e as deliberações do Conselho Estadual de Educação do Paraná 03/06 e 02/07, foi implantado na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, em maio de 2007, o Ensino Fundamental de 09 anos (Anos Iniciais).

A ampliação do Ensino fundamental de oito para nove anos de duração exige compromisso político, administrativo e pedagógico, uma vez que o propósito de aumentar o número de anos no ensino obrigatório é o de assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, possibilitando assim maiores oportunidades de aprendizagem.

3 CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

O desenvolvimento humano está diretamente relacionado às mudanças históricas que ocorrem na sociedade, bem como na organização da vida material, as quais conduzem a transformações na consciência e no comportamento humano. De acordo com Shuare *apud* Facci, (2004, p. 65),

> Existe um desenvolvimento histórico dos fenômenos psíquicos e estes mantêm uma relação de dependência essencial com respeito à vida e a atividade social. [...] a história da psique humana é a história de sua

> construção, portanto a psique não é imutável ou invariável no decorrer do desenvolvimento histórico.

Logo, uma das características fundamentais do desenvolvimento psíquico está centrada na atividade social, que resulta do processo de interação do sujeito com o mundo por meio da mediação dos instrumentos e signos produzidos pela humanidade.

Com base nos estudos dos psicólogos russos[16] acerca da periodização do desenvolvimento, as particularidades, as especificidades de cada idade passaram a ser analisadas a partir do caráter histórico concreto. Conforme Facci (2006, p. 21), "As condições histórico-sociais concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo".

Leontiev (1978) parte do princípio de que cada período do desenvolvimento humano é marcado por uma atividade principal ou dominante, a qual desempenha função central na forma de relacionamento da criança com a realidade. Assim é desenvolvido o conceito de atividade principal, que Elkonin (1998) se utiliza para caracterizar a passagem de um período a outro.

Compreende-se por atividade principal a que interfere decisivamente no desenvolvimento psíquico da criança, em que o indivíduo estabelece relações com a realidade externa, tendo em vista a satisfação de suas necessidades, dependendo das transformações e aprendizados fundamentais de dado período evolutivo, aperfeiçoa e impulsiona os progressos posteriores. Conforme Leontiev *apud* Rossler (2006, p. 65): "A atividade principal é, então, a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio do seu desenvolvimento."

Tal atividade caracteriza-se pela importância que desempenha, pois propicia o desenvolvimento posterior da personalidade. Outras exercem papel secundário ou atuam como linhas acessórias que não deixam de existir. Por isso, a atividade dominante deve ser entendida como função central no relacionamento do sujeito com o mundo.

Tendo como base a atividade predominante em cada etapa do desenvolvimento, Elkonin (1998) considera que os principais estágios são: a comunicação emocional direta do bebê com o adulto (do nascimento a aproximadamente 1 ano); atividade objetal-manipulatória (aproximadamente entre 1 e 3 anos); a brincadeira de papéis sociais (aproximadamente entre os 3 e 6 anos); atividade de estudo (aproximadamente de 6 a 11

[16] Vigotski, Leontiev e Elkonin.

anos); a comunicação íntima pessoal dos adolescentes (12 a 18 anos aproximadamente); e atividade profissional / estudo (idade adulta).

Nos períodos em que a atenção da criança está voltada para a compreensão dos sentidos fundamentais da atividade humana, a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas provocam na criança o desenvolvimento na esfera motivacional[17] e das necessidades. Os períodos que marcam esses momentos podem ser identificados como: comunicação emocional direta, brincadeira de papéis sociais e comunicação íntima pessoal.

Concomitantemente, ocorrem os períodos que são marcados por tentativas de assimilação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos, e dos modelos que destacam um ou outro aspecto constituinte destes, permitindo a formação das forças intelectuais, cognitivas dos sujeitos e suas possibilidades operacionais técnicas. Neste grupo, teríamos os seguintes períodos: atividade objetal-manipulatória, atividade de estudo e atividade profissional / estudo.

A **comunicação emocional direta** do bebê com o adulto é a atividade principal desde o nascimento até aproximadamente um ano. Constitui a base para a formação sensório-motora de manipulação e para o surgimento de sentimentos sociais mais complexos, pois é na relação com o adulto que o educa que a criança assimila as tarefas, os motivos das atividades humanas e normas de relacionamento estabelecidas pelos sujeitos. O bebê utiliza várias formas de comunicação: choro, sorriso, balbucio, movimento de braços e pernas, reage frente a sons e luzes, etc. a fim de comunicar suas sensações. Essa comunicação é denominada por Elkonin (1987), como “complexo de animação”, sendo esta a primeira reação emocional do bebê frente ao adulto que o cuida. Ao nascer, a criança já dispõe de alguns reflexos incondicionados, tais como: de alimentação, defesa e orientação, porém, estes são insuficientes para que a criança se adapte às novas condições de vida. De acordo com Vygotski *apud* Facci, (2004, p. 67):

> Há no primeiro ano de vida uma sociabilidade totalmente específica e peculiar em razão de uma situação social de desenvolvimento única, determinada por dois momentos fundamentais: o primeiro consiste na total incapacidade biológica, pois o bebê é incapaz de satisfazer quaisquer das suas necessidades básicas de sobrevivência. São os adultos que cuidam do bebê, e o caminho por intermédio dos adultos é a via principal de atividade da criança nessa idade. Praticamente todo comportamento do bebê está inserido e entrelaçado com o fator social, e o contato da criança com a realidade é socialmente mediado

A atividade principal que marca o período compreendido entre o primeiro e o terceiro ano de vida, é a manipulação de objetos, denominado por Elkonin (1998) de **atividade**

objetal-manipulatória. Neste período, “a comunicação emocional da criança com o adulto que a cuida é substituída por uma forma especial, de nova qualidade, que se desenvolve na atividade conjunta com os adultos mediante as manipulações com os objetos” (ELKONIN, 1998 p. 214). Este ato de se comunicar emocionalmente com o adulto é premissa importantíssima do intenso desenvolvimento das ações com os objetos, que traz implícita a atitude do adulto como modelo de ação com estes, pois representa os modos sociais de utilizar os objetos, formados ao longo da história humana.

Ressaltamos que a criança não pode simplesmente, ao manipular objetos, descobrir por si só como usá-los, nem mesmo os objetos podem indicar isso. Essa aprendizagem somente ocorrerá com um modelo prévio de ação do adulto com o objeto.

Dominada a ação, posteriormente ocorre a apropriação dos procedimentos operacionais que têm presentes as propriedades físicas dos objetos, para então acontecer a representação destes dois processos no jogo protagonizado, ou seja, a criança, além de dominar a utilidade prática e as propriedades do objeto, domina também o trabalho com a significação dada a ele.

Contudo, não são somente esses dois processos que irão garantir a passagem deste período ao outro, é necessário que ocorram dois tipos de transferências. O primeiro é a transferência de uma ação com um objeto aprendida numa situação, para posterior aplicação desta mesma ação usando o mesmo objeto, mas em outras situações. Por exemplo, aprender a usar o pente para se pentear, depois usar o pente para pentear a boneca. Aqui se generalizam as ações. O segundo tipo é a substituição do objeto real por um nome que recebe, adequando-o ao seu significado lúdico. Exemplificando: a régua se torna um pente que a criança passa pelos cabelos da boneca. Neste momento ela separa o objeto real do esquema da ação. Para ele é suficiente executar com o objeto substitutivo as ações que costumam ser feitas com os objetos autênticos.

Posteriormente, a criança assume o papel do adulto que executava a ação com o objeto. Porém, ela troca o nome do adulto pelo seu, ocorrendo o que Elkonin (1998) chama de “autonomeação com seu próprio nome”. Em seguida ela fala, juntamente com seu nome, a ação que irá executar, antes de executá-la. Lembramos que este não é um processo natural, é produzido socialmente, pois a criança ouve o tempo todo as pessoas fazendo pedidos a outras, chamando-as pelo nome e discriminando a ação que desejam que a mesma execute.

Com o passar do tempo, quando houve contato com diferentes vivências, as crianças vão conhecendo novas funções com os objetos e, conseqüentemente, ampliam-se também as funções lúdicas que a criança pode proceder. Por exemplo: um único objeto real

---

[17] Neste caso motivacional, refere-se a motivos e não a motivação.

pode se tornar vários outros imaginários e não apenas representar um só. Entretanto, ainda não há seqüência lógica como nas ações sociais realizadas pelos adultos com os objetos; a criança faz mecanicamente o ato e pode repeti-lo várias vezes. “Somente com o fim do primeiro período da infância, entre os dois e três anos, começam a aparecer jogos que constituem uma concatenação vital de ações”, conforme (ELKONIN, 1998, p. 229), ou seja, a seqüência lógica da ação lúdica começa a refletir a seqüência lógica da vida das pessoas. Isso é o papel em ação.

A **brincadeira de papéis sociais** passa a ser, então, a atividade principal do período compreendido, aproximadamente, entre os 3 aos 6 anos. A criança vai atuar com os objetos que são utilizados pelos adultos. Assim, acaba tomando consciência deles e das ações humanas realizadas com eles por meio da brincadeira. Esta pode ser compreendida pela criança como um propósito de agir como um adulto, ampliando assim seu mundo de possibilidades de ações.

Desta forma, na brincadeira ela realiza ações complexas executadas pelos adultos em situações reais. A ênfase é dada no processo de realizar a representação, e nem tanto no seu resultado final. Os papéis revestem-se de importância nesses momentos, e o interesse das crianças apóia-se na interpretação de um ou outro papel. Neste sentido, a criança vai se tornando cada vez mais exigente quanto às suas interpretações de papéis, realizando-os com mais veracidade e força de convicção.

A encenação - que é quando a criança atua por intermédio do brinquedo e a interpretação pessoal das tarefas sociais - contribui para o desenvolvimento do argumento, o qual depende da afinidade do tema lúdico com a experiência da criança. A falta de experiência e das noções daí decorrentes constitui-se em um obstáculo para que se desenvolvam os temas das brincadeiras. Portanto, neste período, as ações realizadas por elas sujeitam-se ao argumento e ao papel social desempenhado, ressaltando que a execução deste papel não é um fim em si, mas possui sempre um sentido auxiliar na formação de seu intelecto.

No período compreendido aproximadamente, dos 6 aos 11 anos, quando a **atividade principal** está centrada no **estudo** - o qual atua como elemento intermediário na interação da criança com os adultos que a rodeiam - as exigências da escola possibilitam à criança a sensação de realizar, pela primeira vez, atividades relevantes. Na atividade de estudo, a escola deve assegurar a apropriação dos conhecimentos sistematizados e desenvolver na criança habilidades para refletir, analisar e planejar, ou seja, desenvolver “a consciência e o pensamento teórico” (DAVIDOV *apud* FACCI, 2004, p. 70).

No período em que a **atividade** principal se refere à **comunicação íntima pessoal,** as relações das pessoas adultas são reproduzidas pelo jovem no grupo no qual está inserido. Os companheiros do grupo interagem e definem normas de convívio social. O

adolescente manifesta seu ponto de vista no que diz respeito ao mundo, à interação entre os sujeitos e desenvolve perspectivas de mudanças. Busca no grupo uma afirmação pessoal diante das questões que a realidade lhe impõe.

Esta forma de comunicação íntima reproduz com os companheiros relações existentes entre as pessoas. Convencionam-se regras, normas morais e éticas no grupo e forma-se seu caráter voluntário. Seu desenvolvimento intelectual apresenta grande avanço, pois passa a pensar por conceitos abstratos, o que se torna suporte para a formação da consciência social, para ampliação do conhecimento nas diversas áreas: ciência, arte, filosofia, matemática, cultura, etc.

O conteúdo do seu pensamento se converte em convicção interna, descoberta de interesses, desejos e propósitos. Ele forma pontos de vista gerais sobre o mundo, as relações entre as pessoas, sobre o futuro e estrutura-se o sentido pessoal da vida. Passa a realizar atividades profissionais, período caracterizado pela **atividade profissional/estudo,** na qual o sujeito se apropria dos conhecimentos e passa a ocupar um novo lugar na sociedade: o de trabalhador.

É necessário retomar que é a sociedade que determina as condições para desenvolver as atividades dominantes. Assim, estes períodos do desenvolvimento humano podem acontecer mais cedo ou mais tarde com relação aos tempos aqui aproximados e, na transição de um estágio do desenvolvimento a outro, ocorrem as crises – mais ou menos marcadas - que podem permanecer por meses, um ano ou dois no máximo. Em decorrência destas, produzem-se mudanças bruscas, rupturas na personalidade, ou seja, é um processo que ocorre por via revolucionária e não por via evolutiva. Este processo se apresenta com características indefinidas, é difícil determinar o momento de seu começo e fim. As crises são indícios de necessidade interna de mudança de um período para outro, refletem a contradição entre o modo de vida, suas interações e suas possibilidades de ampliar suas capacidades.

Vygotski (1996, VOL. IV) identificou as seguintes crises[18], que poderão ou não ocorrer: crise pós-natal; crise de um ano; crise de três anos; crise dos sete anos; crise dos treze anos e crise dos dezessete anos. Elas podem ser evitadas se houver a satisfação interna em cada período, de forma que evite a frustração que ocorre quando os sujeitos não satisfazem suas novas necessidades, as quais surgem ao final de cada período do desenvolvimento.

4 PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS

4.1 Apropriação do conhecimento

A apropriação da produção cultural universal é o processo mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como ser humano. Assim, a formação do indivíduo é sempre um processo educativo no qual o homem, por meio das relações sociais, desde o seu nascimento, apropria-se das atividades da vida cotidiana, constituídas pelos objetos, pela linguagem, pelos usos e costumes, de forma espontânea, isto é, por meio de processos que não exigem reflexão sobre a origem e o significado dessas objetivações[19].

De acordo com Marx (1999), o homem apropria-se da produção cultural universal e nas relações sociais que estabelece vai produzindo a sua consciência, diferenciando-se dos animais, podendo acumular as experiências e interferir na natureza de forma a garantir cada vez mais satisfatoriamente a sua sobrevivência, logo, o que existe é o ser consciente e não a pura consciência.

A educação é a forma cultural de transmitir às novas gerações os conceitos elaborados ao longo da história na relação dos homens entre si e com a natureza, na produção da sua existência. Neste sentido, afirma Saviani:

> [...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo (SAVIANI, 1991, p. 21).

Sendo assim, é tarefa da educação escolar mediar a formação dos indivíduos e a produção da cultura universal humana, num processo educativo intencional, por meio do qual o indivíduo é levado a se apropriar das formas mais desenvolvidas do saber objetivo produzido historicamente pelo gênero humano. Ou seja, o conhecimento científico, artístico e filosófico produzido pela humanidade expressa a elaboração teórica sobre os fenômenos sociais e naturais, não ocorre de forma espontânea ou sem intencionalidade, exige um

---

[18] Para saber mais sobre o assunto consultar o Volume IV das obras escolhidas de Vygotski.

[19] O conceito de objetivação é definido por Duarte (2004) como atividade física e mental dos seres humanos na transformação dos objetos naturais em objetos sociais, às relações sociais que produziram a fala, resultado da atividade humana, portanto, a objetivação é transferência de atividade do sujeito para o objeto. A atividade que havia no sujeito se corporifica no objeto. Ex: o violão como instrumento musical tem atividade humana objetivada, ou seja, esse instrumento é resultado da atividade de quem o produziu. O violão também tem a objetividade humana no sentido de que foi usado por muitas gerações. Toda essa utilização ao longo da história está objetivada no instrumento.

processo articulado, intencional e direcionado. Desta forma, a escola não deve ignorar o conhecimento cotidiano, mas também não pode ser refém desse conhecimento. Ela deve superá-lo.

No processo educacional estão envolvidos ativamente dois sujeitos: o professor e o aluno, ambos com funções diferentes. Ao aluno cabe apreender os conteúdos mediados pelo professor e a este conhecer os elementos que estão envolvidos no processo de ensino, para que possa direcionar sua ação de forma mais coerente. Na medida em que os conceitos são apropriados, as funções psicológicas superiores são formadas por meio de um relacionamento entre os fatores biológicos e culturais, ou seja, *na* e *pela* história social dos homens. Para Vygotski (1993, VOL. II), tais funções, tidas como essencialmente humanas, são originárias da interação homem-mundo-cultura, interação essa mediada por instrumentos[20] e signos, criados ao longo da história sócio-cultural da humanidade.

As mediações entre sujeito e objeto são estabelecidas por meio de atividades socialmente definidas, de instrumentos e signos sociais. O instrumento "é o produto da cultura material, que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana" (LEONTIEV, 1978, p. 268), utilizado para mediar a ação do homem sobre o mundo. Os signos são criados pelos homens para mediar o controle dos seus próprios comportamentos e processos psicológicos.

Representar a realidade por meio de abstrações e representações dos instrumentos e dos objetos naturais, estabelecendo uma mediação entre o sujeito e o meio, segundo Vygotski (1995, Vol. III, p. 83), "De acordo com nossa definição, todo estímulo condicionado criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar a conduta – própria ou alheia é um signo".

E continua:

> A diferença essencialíssima entre o signo e a ferramenta [...] é sua distinta orientação. Por meio da ferramenta está dirigida para fora [...] o signo não modifica em nada o objeto da operação psicológica, é o meio de que se vale o homem para influir psicologicamente, seja em sua própria conduta, seja na dos demais, é um meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro. (VYGOSTKI, 1995, VOL. III, p. 93-94).

[20] Instrumentos sociais são os objetos naturais que foram transformados pelo homem e que têm uma função no interior da prática social. Desta maneira, o instrumento não é apenas algo que o homem utiliza em sua ação, mas algo que passa a ter uma função que não possuía como objeto estritamente natural, uma função cuja significação é dada pela atividade social.

A utilização do signo estende e potencializa a capacidade biológica de memória. Quando o indivíduo se utiliza de estímulos artificiais ou autogerados, como a fala e os símbolos, por exemplo, cria novas formas de desenvolvimento psicológico que não têm por origem determinantes biológicos, mas sim culturais e sociais.

Nesse sentido, a linguagem é um sistema de signos criado socialmente para atender a necessidade de comunicação e interação entre os indivíduos. Logo, a fala mais primitiva da criança é também uma fala social, pois tem a intencionalidade de comunicação e de interatividade.

Além das funções de comunicação e de interação desempenhadas pela fala social, esta também tem função essencial na organização das funções psíquicas superiores ao transformar-se em fala interior. A transição da fala puramente comunicativa para a fala que organiza o pensamento é feita pela fala egocêntrica, esta acompanha o desenvolvimento da ação, a criança "narra" a ação para conseguir desempenhá-la, planejando o que deve executar. Quando internaliza o processo de desenvolvimento da ação, a fala passa a ser interior, esquematizando internamente a ação e organizando seu pensamento.

Desse modo, a operação com signos reconstrói no plano intrapsíquico[21] as atividades externas que se dão no plano interpsíquico[22], ou seja, o pensamento apropria-se da realidade, reproduzindo-a idealmente com a mediação de signos.

A formação de conceitos é uma apropriação a partir das diversas mediações que o indivíduo vivencia. Um conceito é mais do que a soma de conexões associativas, exige a atenção deliberada, a memorização, é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário, (VYGOTSKI, VOL II, 1993) para que possa articular a estruturação do conceito. Não se trata de desenvolver as estruturas mentais *a priori*, mas de ensinar os conceitos científicos na escola, sabendo que sua apropriação pelos alunos não ocorre sem o "encontro" desses conceitos com aqueles aprendidos espontaneamente no cotidiano.

Os conceitos cotidianos se desenvolvem a partir da prática social dos indivíduos, se organizam e se elaboram cada vez mais a partir do aprendizado dos conceitos científicos. A internalização dos conceitos científicos é decorrente de abstrações. Somente quando a criança abstrai o conceito é que se pode dizer que ela o internalizou e de fato aquela idéia tornou-se um aprendizado.

---

[21]A função psico-intelectual superior na criança, quando aparece como propriedades internas do pensamento da criança, é nomeada por Vigotski como "função intrapsíquica" (VIGOTSKII, 2006, p.114).
[22]A função psico-intelectual superior na criança, quando aparece nas relações entre as pessoas, é denominada por Vigotski de "função interpsíquica" (VIGOTSKII, 2006, p.114).

Na acepção vigotskiana, a mediação[23] é a forma pela qual a criança vai se apropriar dos conceitos científicos, sendo a transmissão destes a principal função da escola e, por sua vez, do professor. Em outras palavras, o professor tem papel fundamental como mediador entre o aluno e o conhecimento no processo ensino-aprendizagem.

Quando as crianças chegam à escola, trazem um acúmulo de conhecimentos não sistematizados (conceitos cotidianos, aspectos da cultura e classe social a que pertencem, entre outros), que aprenderam nas relações familiares e em outros grupos sociais. Esses conceitos não são porém estáticos, pois, com o desenrolar do processo de aprendizagem pela criança, os significados dos conceitos interagem entre si modificando-se continuamente. O mesmo ocorre no que se refere às relações entre a educação escolar e as aprendizagens no cotidiano.

Neste sentido, baseando-se nos estudos de Vigotski, é possível caracterizar dois níveis de desenvolvimento intelectual, os quais correspondem a todo processo de elaboração do pensamento. O nível de desenvolvimento real[24] é constituído pelas faculdades intelectuais que já se formaram e se manifesta nas ações que o indivíduo realiza sem a ajuda de outra pessoa. A zona de desenvolvimento próximo[25] é constituída pelas faculdades intelectuais em formação e se manifesta nas ações que a criança realiza nas ações que o adulto[26] que a ensina, orienta, dá pistas e sugestões. Normalmente, quando uma criança imita as ações realizadas pelos adultos está mobilizando sua zona de desenvolvimento próximo, a qual situa-se no plano dos processos interpsíquicos, isto é, no dos processos exteriores à mente individual. Com o avanço do desenvolvimento intelectual individual, as faculdades que inicialmente surgiram na ZDP passam ao NDR, ou seja, interiorizam-se, tornando-se intrapsíquicas. Para Vigotski, “permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o desenvolvimento que já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação” (VIGOTSKII, 2006, p. 113).

---

[23]Desde os primórdios, para que o ser humano transformasse a natureza, os homens agiam em grupo. Nesse caso, além do instrumento havia a mediação das relações sociais. Agiam sobre a natureza e, ao mesmo tempo, sobre seus companheiros, sendo a relação entre eles mediada pela linguagem. Essas relações alteram ambos os pólos: o sujeito e o objeto. Num pólo da relação está o sujeito, nesse caso, o aluno. Noutro está o conhecimento a ser apropriado, isto é, aprendido pelo aluno. Mas essa relação é dialética e como tal exige a mediação que é realizada pelo ensino cujo responsável é o professor. São as mediações que constituem a individualidade humana e quanto mais ricas elas forem, mais ricos seremos como indivíduos.

[24] O conceito de nível de desenvolvimento real aparece em algumas traduções como nível de desenvolvimento atual e em outras aparece ainda como nível de desenvolvimento efetivo.

[25] O conceito de zona de desenvolvimento próximo aparece em algumas traduções como zona de desenvolvimento proximal, ou zona de desenvolvimento imediato, ou ainda como área de desenvolvimento potencial.

[26] A apreensão do conhecimento também pode ocorrer por meio da interação entre as crianças, embora tal fato não minimize o papel do professor como principal transmissor do conhecimento científico.

Considera-se, portanto, que o bom ensino é aquele que trabalha com a zona de desenvolvimento próximo, na qual os conteúdos e atividades exigem dos alunos capacidades que estão em formação e, com o auxílio do professor (mediador), a criança apropria-se do conceito e amplia suas experiências educativas, pois para Vigotski:

> Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança durante a idade escolar e no curso de sua instrução, vemos que na realidade qualquer matéria exige da criança mais do que esta pode dar neste momento, isto é, que esta realiza na escola uma atividade que lhe obriga a superar-se. Isto se refere sempre à instrução escolar sadia. Começa-se a ensinar a criança a escrever quando todavia não possui todas as funções que asseguram a linguagem escrita. Precisamente, por isso, o ensino da linguagem escrita provoca e implica o desenvolvimento dessas funções. Esta situação real se produz sempre que a instrução é fecunda. [...] Ensinar a uma criança aquilo que é incapaz de aprender é tão inútil como ensinar-lhe a fazer o que é capaz de realizar por si mesma (VYGOTSKI, VOL. II, 1993 p. 244-245).

Nessa relação entre desenvolvimento intelectual e aprendizagem escolar, a mediação é papel fundamental do ensino. Esta deve ocorrer na zona de desenvolvimento próximo. É importante salientar que o conceito de zona de desenvolvimento próximo não fornece nenhuma fórmula definitiva do que e como ensinar a cada momento do processo escolar, mas inverte a idéia de que os conteúdos escolares sejam organizados tomando-se as faculdades intelectuais já formadas na criança como limite para o que possa ser ensinado.

4.2 Transmissão do conhecimento

O processo educacional constitui-se na forma cultural humana de socializar às novas gerações o produto da atividade dos homens, a objetivação histórica da cultura material e intelectual da humanidade.

Compreende-se que as novas gerações precisam se apropriar das objetivações que são resultado da atividade das gerações passadas. A apropriação dos significados sociais de uma objetivação é uma forma pela qual os sujeitos se inserem na continuidade da história da humanidade.

Na sociedade, a escola é o espaço que, por excelência, desempenha a função de transmitir/socializar este legado cultural. No espaço escolar interagem os sujeitos deste processo, o professor e os alunos, ambos têm papel ativo: o primeiro é sistematizador, organizador e mediador. É o professor quem direciona as atividades a serem desenvolvidas de forma a tornar a produção científica acessível e compreensível aos alunos. A estes cabe

a apropriação do conhecimento, questionando, analisando e elaborando os conceitos que sejam instrumentos de compreensão e análise da realidade.

> É importante ressaltar que, no ato de aprender, o aluno desempenha um papel ativo, é também sujeito daquele acontecimento, não é um ser passivo em cuja cabeça se haverão de 'despejar' informações que ele, docilmente, se encarregará de memorizar. No entanto, isto não pode ser confundido – ou ser dito de forma pouco clara que permita confundir – com um processo subjetivo, individual, de dentro para fora, que secundariza, nesse ato, a importância dos objetos de conhecimento e dos outros homens que, à sua volta, já se constituíram na forma da sociedade que os produziu (KLEIN, 2002, p. 81).

Portanto, a apropriação do conhecimento pelo sujeito como instrumento de compreensão das relações sociais existente requer movimentos simultâneos: a transmissão e a apropriação do saber. Para efetivar o processo de ensino, o professor precisa ser profundo conhecedor do que pretende ensinar. Neste sentido, deve ser também estudante, assíduo leitor e pesquisador, planejar encaminhamentos pedagógicos adequados ao conteúdo e ao contexto, organizar sua ação de forma a articular os conhecimentos acumulados pelo aluno com os novos conceitos científicos para que estes possam superar os conceitos cotidianos, construindo um arcabouço de conhecimentos científicos sistematizados.

A aprendizagem ocorre por meio da mediação entre o aluno (sujeito) e o conhecimento (objeto). Essa mediação é efetuada pelo professor, que domina os conteúdos científicos a serem transmitidos, utilizando-se de instrumentos sociais e da linguagem. A simples relação entre o sujeito e o objeto não garante a aprendizagem. Este processo necessita da intervenção do professor, ou seja, não se dá espontaneamente, é resultado da interação do sujeito com outros sujeitos. É dessa maneira que o aluno abstrai o(os) significado(os) social dos objetos. Significados estes constituídos com elementos construídos coletiva e socialmente pelos homens historicamente situados. Na escola, essa interação sucede de maneira sistemática e direcionada, visto que tem a intencionalidade da transmissão do conhecimento.

A mediação realizada pelo professor refere-se à transmissão dos conceitos científicos que são resultados da produção histórica dos homens e, ao serem transmitidos aos alunos, não podem perder este caráter em favor de conceitos do cotidiano, os quais permitem que cada aluno chegue a sua conclusão de forma particular, permanecendo com a sua "opinião". Na medida em que estes ganhem papel central nas atividades escolares, perde-se o caráter de universalidade e processualidade da produção do conhecimento.

Sendo o conhecimento uma produção histórica, deve ser entendido nos diferentes momentos da história dos homens, como resultado de sua ação social.

O professor deve atuar de forma cientificamente fundamentada e tem a função de tornar a produção cultural humana acessível ao grupo de alunos pelo qual é responsável. É necessário que a "prática pedagógica produza nos alunos necessidades não-cotidianas, como, por exemplo, necessidade da teorização científica, da reflexão filosófica, da configuração artística da realidade, da análise política" (DUARTE, 2001 p.60).

Neste sentido, a utilização de instrumentos é indispensável para a obtenção de melhores resultados na atividade que se pretende desempenhar. Sendo esta atividade a transmissão do conhecimento, da mesma forma, o uso de instrumentos auxilia e amplia o produto do processo.

Os instrumentos são resultado da criação humana para ampliar as possibilidades de intervenção no meio. Assim, as capacidades biológicas do homem são potencializadas em resposta à necessidade de maior interferência para facilitar e ampliar as condições de vida.

Na atividade docente são inúmeros os instrumentos disponíveis: recursos tecnológicos, mídias, jogos, livros didáticos, paradidáticos, entre outros e sua utilização é fundamental no processo ensino-aprendizagem. Porém, Klein (2002) alerta que o simples contato do aluno com os instrumentos não garante a aprendizagem; é preciso que haja a mediação do professor, visto que os instrumentos são recursos na ação de transmissão do conhecimento.

4.3 Relação entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem

Numa perspectiva fundamentada pelo materialismo histórico-dialético e numa abordagem da psicologia histórico-cultural, de acordo com Elkonin, Leontiev e Vigotski, o mais importante não é a relação direta de afetividade entre o professor e o aluno, mas sim o fato das ações educativas terem um sentido positivo para alunos e professores. Esse sentido surge da relação entre cada ação educativa e da atividade escolar como um todo. O sentido da ação educativa não pode ser dado pela relação afetiva direta entre a subjetividade emocional do aluno e a do professor.

Entende-se, portanto, que a afetividade existente nas diferentes formas da atividade humana vai além da relação direta entre os sujeitos. Pois, de acordo com Leontiev (1978), o significado e o sentido[27] do objeto para o sujeito não são dados apenas na relação com o

[27] Sobre este conceito, ler capítulo: "O desenvolvimento do psiquismo na criança", do livro *O desenvolvimento do psiquismo* (LEONTIEV, 1978).

outro sujeito. O significado e o sentido do objeto são dados pela atividade[28] na qual situa-se a aprendizagem. Dessa forma, é necessário direcionar-se para o significado e o sentido que tem para o sujeito o ato de aprender.

Para Leontiev (1978), a atividade humana é constituída de unidades menores que são as ações. Sendo parte constitutiva de uma atividade, a ação não tem um sentido em si mesmo, mas sim como um momento do processo de alcance do objetivo final da atividade.

De acordo com Leontiev (1978), o significado da ação é dado pelo seu conteúdo, ou seja, pelo *o que* o sujeito faz. O sentido da ação é dado pelo motivo, ou seja, *por que* o sujeito faz. Assim, o sentido está ligado ao valor emocional; as emoções que o sujeito sente ao realizar uma ação são produzidas pela inserção desta numa atividade. Portanto, existe afetividade, emoções e sentimentos na relação com a atividade e não apenas na relação entre os sujeitos. Desta forma, a afetividade pode ser desenvolvida em uma determinada atividade socialmente estabelecida que é a atividade escolar, na qual o professor tem como principal tarefa: ENSINAR.

Nesse sentido, o professor precisa ter um vínculo afetivo com a sua atividade profissional; ser um profissional coerente, consistente e ético no exercício de sua atividade. Assim, saberá se colocar acima das emoções negativas que possam surgir em seu contato com os alunos. O professor, desta maneira, não pode deixar-se levar pelas emoções, precisa ter uma postura firme e controlada e agir com objetividade em seu trabalho em sala de aula.

No ambiente escolar, a relação do professor com a criança também é carregada de afetividade para que ela se sinta segura, protegida; porém, isso não quer dizer que o profissional se deixe levar pelas emoções. Ele deve agir com profissionalismo, gostar das crianças como um profissional e não confundir isso com uma relação de vínculo afetivo familiar. Agir como profissional não significa ser indiferente, ao contrário, o professor precisa dar toda a atenção e o cuidado que a criança necessita. Cuidar implica educar e o educar implica cuidar, agindo como profissional.

Ressaltamos nas relações estabelecidas entre os sujeitos, as questões do respeito, o que não deve ser confundido com afetividade; respeito é uma questão ético-profissional. É preciso recuperar o respeito do aluno pelo professor e do professor para com o aluno. Isto porque temos visto nos últimos vinte anos que as relações escolares foram danificadas por conseqüência da deterioração das relações na sociedade como um todo. Não é algo exclusivo da escola, não é uma crise de valores, visto que a sociedade capitalista nunca

[28] Pode-se aqui também fazer relação da atividade com atividade principal em cada período de desenvolvimento vivido pela criança, estudado por Leontiev e Elkonin. Para saber mais sobre esse assunto, Cf. FACCI, 2004 e LEONTIEV, 1978.

teve elevados valores. O único valor que interessa nessa sociedade capitalista é o valor de troca da mercadoria, e não os valores éticos elevados.

Neste contexto, as relações têm se corrompido porque a barbárie avança a passos longos na sociedade capitalista contemporânea e atinge todos os campos da prática social (família, escola, etc). O individualismo difundido pelo neoliberalismo, a competição acirrada, expansão do capital, têm produzido a degeneração das relações sociais, aumentando a falta de respeito nestas relações, contribuindo para um clima desfavorável no interior da escola.

O respeito, reafirmamos, não é uma questão de afetividade, mas de atitude ético-profissional, em que o professor deve respeitar a todos os seus alunos, sem distinção. Esta atitude profissional produz um ambiente positivo, não começa pelo sentir, mas pela razão e o compromisso com o ato de transmitir os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. A melhor forma de respeito que o professor tem para com o aluno é ensinar com qualidade e compromisso.

5 CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO

Cada momento histórico define um Currículo e este define os procedimentos educativos. Desse modo, tanto os conteúdos como a forma de avaliar o processo ensino-aprendizagem divergem no tempo porque as concepções de homem, sociedade e conhecimento mudam conforme o trabalho se transforma. Nesta perspectiva, a avaliação deve considerar que, em cada momento histórico, as concepções alteram-se e não se pode fazer uma apropriação destas sem considerar o momento em que elas foram produzidas. Conforme Nagel (2007, p. 1):

> independentemente do período histórico, qualquer conteúdo educacional, com seus respectivos encaminhamentos metodológicos ou didáticos, incluindo-se, neles os de avaliação, têm por **finalidade** interferir na realidade social, **reforçando-a, acelerando-a, ou, mesmo, negando-a.** Ou seja, um projeto educacional tanto pode envidar esforços para reproduzir o sistema social no qual está inserido como pode, pelo princípio de contradição inerente aos movimentos, estimular a vontade por outra forma de convivência social. (grifos da autora)

A sociedade capitalista - marcada pelas desigualdades sociais resultantes da exploração da força de trabalho e da apropriação privada dos bens materiais produzidos coletivamente - pressupõe um modelo de avaliação caracterizada como instrumento de discriminação e exclusão social.

> Contrapondo este modelo, a escola enquanto espaço de transmissão de conceitos científicos e que não tem por objetivo reproduzir a sociedade desigual em que vivemos, deve ter como meta principal proporcionar

> “curricularmente um ambiente pedagógico de trabalho que possa **promover aspirações, conhecimentos e práticas** superadoras dos limites já dados pela sociedade capitalista, no mínimo, no interior da própria instituição” (NAGEL, 2007, p. 2). (grifos da autora).

A compreensão da avaliação neste currículo não pode estar desvinculada da compreensão das relações sociais, da prática escolar e interações efetivadas dentro da escola, pois sem entender as contradições inerentes ao modelo econômico-social vigente, avaliar acaba por se tornar apenas um processo técnico. No entanto, compreendendo a escola como um espaço de contradição, é possível conceber a avaliação de outra forma.

Para que a avaliação adquira um novo sentido, fazem-se necessárias ações coletivas dos professores, com intencionalidade de rever a sua prática pedagógica, assim como estabelecer critérios e objetivos bem definidos para análise da sociedade, da escola e do processo ensino-aprendizagem,

> A avaliação só tem função social quando está intimamente vinculada a um projeto de vida para os homens. Educa-se, ensina-se, para a sociedade que se deseja ver transformada (ou não). Se não existe projeto de vida para os homens obterem o que ainda não foi alcançado, não há necessidade social de avaliação a não ser a de preencher com notas os boletins curriculares individuais (SEED/PR, 1986, p. 29).

Isto pressupõe que todos que atuam diretamente ou indiretamente no espaço escolar se avaliem ou sejam avaliados (diretor, coordenador, professores, funcionários e pais). Se estes realizarem sua auto-avaliação ou forem avaliados de maneira criteriosa e ética, podem perceber os entraves que interferem no processo e redimensionar a sua ação. Assim, a avaliação deve ser um recurso para a melhoria do ensino, a ser utilizado por todos os membros da escola. Desse modo, o processo ensino-aprendizagem pode ser redimensionado qualitativamente. Segundo Nagel (2007, p. 2):

> Por ser a ação educativa organizadora de atividades uma ação que se propõe a alterar comportamentos e/ou a desenvolver habilidades através de variados recursos, a avaliação é o seu instrumento mais poderoso para fornecer informações quanto à orientação, ou reorientação, que as atividades educacionais já executadas devem receber [...] A **avaliação**, portanto, não tem um fim em si mesma. Ela é um caminho para um fim que a ultrapassa. Ela é um recurso, **uma estratégia** para a agilização dos planos educacionais que permitam **concretizar comportamentos, hábitos, habilidades e/ou conhecimentos considerados necessários aos cidadãos que interagem socialmente**. A avaliação possibilita, portanto, garantir, com maior eficiência, a formação do homem considerada legítima. (grifos da autora).

A avaliação é parte fundamental do processo ensino-aprendizagem. É o momento em que se verifica o nível de apropriação dos conteúdos pelo aluno, sendo o ponto de partida de acompanhamento e reorientação permanente da prática docente, como forma de comprovar se os resultados foram alcançados, a partir de objetivos previamente definidos.

Durante o processo ensino-aprendizagem, a avaliação desenvolvida pelo professor orienta constantemente sua ação, é por meio dela que se verifica se o plano de aula está adequado e a metodologia utilizada garante a aprendizagem do conteúdo, sendo necessário considerar se todos os aspectos estruturais (físicos, humanos e pedagógicos) envolvidos no processo estão adequados para atingir os objetivos. De acordo com Nagel (2007, p. 2):

> Nessa perspectiva, a **avaliação educacional** implica, fundamentalmente, um processo de decisão que subentende: a) o **conhecimento, através de coleta de dados**, de quais são os resultados dos esforços feitos em direção às metas ou objetivos desejados pelas ações educativas já realizadas; b) a **aplicação de meios e/ou de recursos eficientes para superar os dados encontrados,** sempre visando dar maior dinamicidade aos processos, em função dos resultados já obtidos. A avaliação, nesse sentido, contempla sempre a intenção de colocar o projeto educacional, ou, as ações educativas, em discussão, reflexão ou revisão para que sejam atingidos, da melhor forma e do modo mais rápido possível, seus objetivos. (grifos da autora).

Conforme aborda Luckesi (1995), a avaliação não se constitui mero instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, ao contrário deve constituir-se em instrumento de diagnóstico da situação, com o objetivo de redefinir novos encaminhamentos para a promoção da aprendizagem. Para o autor, “o ato de avaliar implica dois processos articulados e indissociáveis: *diagnosticar* e *decidir*. Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, assim como não faz sentido uma diagnóstico, sem uma conseqüente decisão” (LUCKESI, 2005, p. 42).

Partindo desse pressuposto, a avaliação diagnóstica compreende dois elementos fundamentais: a constatação e a qualificação do objeto que está sendo avaliado. Somente a partir da constatação é que se qualifica o objeto, atribuindo-lhe uma qualidade.

A constatação expressa a configuração do objeto, tendo por base suas propriedades presentes, como estão no momento. Entende-se por isto, o que o aluno já sabe, já aprendeu, o conhecimento apresentado no seu fazer, falar e comunicar. A qualificação do objeto se dá de forma positiva ou negativa. Isso relacionado aos resultados esperados. Ela é estabelecida a partir de um determinado critério ou padrão de qualidade que se estabelece para esse objeto, para tanto,

> o ato de qualificar o objeto da avaliação exige um padrão (ou um critério) de qualificação, pois que esta se dá pela comparação das características descritivas do objeto da avaliação com o critério de qualificação. Se a

> descritiva for compatível com o critério, a qualidade será positiva; caso contrário, será negativa (LUCKESI, 2005, p. 45).

Cabe então ao professor, após acompanhamento sistemático, verificar o aprendizado do aluno para tomar uma decisão, tendo em vista a sua promoção ou não para a série seguinte. Isso poderá ser feito amparando-se nos objetivos propostos antecipadamente e nos conteúdos essenciais previstos no Currículo. O acompanhamento sistemático dos alunos e dos professores ao longo da escolarização é que dá o direito da escola reprovar ou não.

Sendo assim, o processo avaliativo precisa ser definido a partir de conteúdos essenciais, como parâmetros necessários de apreensão do conhecimento pelo aluno. Os critérios para esses parâmetros devem ater-se a um plano coletivo baseado na cientificidade do conhecimento.

Os conteúdos essenciais estabelecidos deverão ser ensinados e aprendidos por todos. Porém, o trabalho do professor não deve limitar-se a estes, nem tampouco admitir que alguns alunos fiquem aquém deste conhecimento. Assim, o ensino não pode fragmentar ou particularizar determinados conceitos, pois a produção humana transmitida na forma de saber escolar deve superar a imediaticidade do ser humano e compreender a realidade humana do trabalho e do conhecimento numa perspectiva mais ampla.

A prática avaliativa ocorre pelo intermédio de diversos instrumentos, que devem ser criteriosamente elaborados e por meio destes, seja realizada a análise pretendida. Tais instrumentos se referem às atividades desenvolvidas pelos alunos no processo ensino-aprendizagem. Uma vez que os objetivos das disciplinas resguardam os aspectos fundamentais para a avaliação, é necessário que os avaliadores, ao terem clareza desta relação, elaborem seus planejamentos em conformidade com alguns critérios, conforme esclarece Nagel (2007, p. 6):

> No caso da **avaliação de conteúdos** das disciplinas, não só os objetivos específicos de cada unidade devem ser conhecidos como os critérios de correção devem estar claros. À prática avaliativa corresponde, pois, um trabalho de informação antecipado que encoraja a participação e/ou o compromisso dos envolvidos na busca do melhor ensino e da melhor aprendizagem.

Os instrumentos utilizados na avaliação devem fazer parte de um acervo de coleta de dados que permitam a descrição da realidade a ser avaliada. Estes são recursos metodológicos com a função de ampliar a observação feita pelo professor, constatando a realidade, configurando-a numa descrição que demonstra a aprendizagem.

É necessário observar se os instrumentos utilizados no processo avaliativo são adequados e satisfatórios para avaliar os objetivos propostos. Existem muitas maneiras de validar ou não um instrumento de avaliação. Cada professor deve compreender que para avaliar necessita do uso de instrumentos e que estes são fontes da aquisição de dados necessários para especificar os resultados da avaliação.

É de fundamental importância a observação crítica e criteriosa dos recursos utilizados. É necessário que estes não representem instrumentos de ameaça e controle disciplinar, mas ao contrário, que sejam utilizados para possibilitar um diagnóstico coerente e eficaz.

Concluímos este texto concordando com Nagel, (2007, p. 3) quando esta afirma que:

> A “alma” das avaliações escolares encontra-se, pois, no projeto pedagógico da escola, na organização do currículo, nos debates integradores das diversas disciplinas que se propõem a formar um homem com qualidades e saberes suficientes para lutar, coletivamente, de modo concreto, por uma educação de qualidade, por uma instrução humanizada, por uma sociedade melhor.

Portanto, a partir desta premissa, é possível compreender que o ato de avaliar resguarda uma complexa rede de relações, não se restringindo a uma ação pontual e nem se reduzindo a meras práticas quantitativas. Esta complexidade, por sua vez, é que confere o real sentido ao ato de educar e por conseqüência, à formação humana.

5.1 PROGRESSÃO DOS ESTUDOS

De acordo com o artigo 1º da Deliberação 007/99 do Conselho Estadual de Educação do Paraná:

> A avaliação deve ser entendida como um dos aspectos do ensino pelo qual o professor estuda e interpreta os dados da aprendizagem e de seu próprio trabalho, com as finalidades de acompanhar e aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem dos alunos, bem como diagnosticar seus resultados e atribuir-lhes valor.

Na Deliberação 03/06 do Conselho Estadual de Educação, confirma-se essa afirmação:

> Art. 19 - A avaliação deverá subsidiar permanentemente o professor e a instituição, permitindo:
> I - o processo de avaliação sistemática;
> II - a organização ou reorganização das ações pedagógicas junto aos alunos;

> III - a observação, a reflexão e o diálogo, centrados nas manifestações de cada aluno, representando o acompanhamento do cotidiano escolar;
> IV - os registros sobre o desenvolvimento do aluno, de forma contínua.
> Art. 20 - A avaliação deverá ter dimensão formadora, com o acompanhamento do processo contínuo de desenvolvimento do aluno e da apropriação do conhecimento, tornando-se o suporte para a ação educativa.
> § 1º - A avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem não terá caráter seletivo e será o indicador da necessidade de intervenção pedagógica.
> § 2º - Os registros elaborados durante o processo educativo deverão conter indicações sobre os diferentes aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno.

Com esse entendimento, a diversificação dos instrumentos avaliativos por parte do professor subsidia e viabiliza um número maior de dados sobre o trabalho docente e o processo de aprendizagem do aluno. Cabe, nessa perspectiva, entender que os instrumentos utilizados, além de diagnosticar a apropriação do conhecimento, servem para o professor repensar sua prática, ou seja, podem ter uma dimensão formativa do docente, principalmente se ocorrerem momentos coletivos de discussão sobre os dados levantados.

Dessa forma, a avaliação deve assumir a função diagnóstica de detectar os níveis de apropriação alcançados pelos alunos, de modo a subsidiar e orientar o professor na continuidade do trabalho pedagógico, com a preocupação de possibilitar a apreensão sólida dos conteúdos trabalhados. Entendendo que o aluno não desaprende o que realmente aprendeu, a avaliação deve servir para apontar a direção a ser percorrida para a consolidação e ampliação do conhecimento, a partir de onde o aluno se encontra.

Com essa definição compreendida, faz-se necessário definir de que forma será efetivada a progressão dos estudos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Ao fundamentarmo-nos na LDB 9394/96, em seu artigo 23, encontramos a seguinte redação:

> A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Diante dessa abertura que a lei confere, das discussões realizadas nos estabelecimentos escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel e da coerência com a concepção teórica adotada neste Currículo, optamos por organizar a progressão de estudos do 1º para o 2º ano em um ciclo, e dos demais anos em regime de seriação.

Nesse sentido, mesmo com a opção de não haver reprovação no 1º ano, entende-se que é fundamental assegurar-se que os conteúdos selecionados sejam transmitidos de forma intencional e com rigor científico e metodológico, visando uma aprendizagem qualitativa a todos os alunos. Para a progressão de estudos do 2º ano ao 5º ano, a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel optou pelo regime de seriação previsto no *caput* do artigo 23 da LDB 9394/96, já citado.

O registro do aproveitamento escolar dos alunos do 1º e 2º ano será efetivado por parecer descritivo[29], do 3º ao 5º ano será atribuída nota (valor), resultado da avaliação processual e diagnóstica, com média estabelecida pelo Sistema Estadual de Ensino e regulamentada no Regimento Interno de cada unidade escolar. Salientamos que esse instrumento de registro está em concordância com o artigo 24, inciso V, da LDB 9394/96, que dispõe o seguinte:

> V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Dessa forma, fica compreendido que a avaliação do processo ensino-aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de nove anos deve ser assumida como principio processual e diagnóstico, com o objetivo de redimensionar a prática pedagógica, de elaborar instrumentos e procedimentos de observação, de registro e de reflexão constante do processo ensino-aprendizagem. Portanto, é necessário que o professor não encare a avaliação como um momento estanque, pronto e acabado, criado para ser usado somente para investigação do que o aluno aprendeu, mas sim, verificar os aspectos do processo ensino-aprendizagem que devem ser retomados em sua ação pedagógica.

QUADRO nº 1 - Organização da oferta de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel:

Ano	**Ciclo ou série**	**Critérios**
1º	Um ciclo	Parecer
2º		Parecer
3º	Série	Nota
4º	Série	Nota
5º	Série	Nota

[29] Fichas avaliativas elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação de Cascavel.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Editora UFMS e Autores Associados, Campinas, SP, 2001.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. **Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990.** In: KRAWCZYK, Nora, CAMPOS, Maria Malta, HADDAD, Sérgio (orgs). O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Define as normas para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.** Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: agosto/2006.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2004.

_____. **Decreto n. 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte. Disponível em: http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio.

_____. **Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primário e secundário no Município da Corte e o superior em todo o Império. Disponível em: http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio.

_____. **Decreto n. 981 de 8 de novembro de 1890**. Aprova o regulamento da instrução primaria e secundaria do Distrito Federal. Disponível em: http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica.

_____. **Decreto-Lei n. 8.529 de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica.

_____. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. Disponível em: http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio.

_____. **Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório**, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Art. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96. Parecer CNE/CEB nº 18, de 15 de setembro de 2005. Brasília, DF, 2005b. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: agosto/2006.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB nº 9.394/96. 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**: Relatório do Programa. 2004. Disponível em <www.mec.gov.br>. Acesso em: março/2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**: 3º Relatório do Programa. 2006. Disponível em <www.mec.gov.br>. Acesso em: julho/2006.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, [2001]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: julho/2006.

_____. Presidência da República. **Casa Civil. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, [2005]. Disponível em: <http: //www.presidencia.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: novembro/2005.

_____. Presidência da República. **Lei n.º 11.274/2006**: Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a que duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula a partir 6 anos de idade.

CASTANHA, André Paulo. **O Ato Adicional de 1834 e a instrução elementar no Império: descentralização ou centralização?** São Carlos-SP: PPGE/UFSCAR, 2007. (Tese de doutorado).

DUARTE, Newton. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar.** SP, Educação e sociedade, Ano XXI, n. 71, 2000.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Polêmicas de nosso tempo. Campinas – SP: Autores Associados, 2001.

_____. **Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev.** Campinas – SP: Caderno Cedes, vol. 24 n. 62, 2004.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**. Polêmicas de nosso tempo. Autores Associados, Campinas – SP, 2003.

_____. **Vigotski e o "aprender a aprender" crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Autores Associados, Campinas SP, 2004.

ELKONIN, D. B. **A psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância.** (Texto traduzido em 1996, por Newton Duarte, para fins didáticos, do original In.: DAVIDOV, V. & SHUARE, M. – La Psicologia evolutiva em la URSS (Antologia), Editorial Progresso, Moscou, 1987, pp. 104-124).

_____. **Sobre el problema de la periodización del desarrollo psiquico en la infancia.** In: La psicología evolutiva y pedagogía en la URSS. (tradução Marta Shuare) Antologia, Ed. Progresso – Moscou, 1987.

FACCI, M. G. D. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 24, n 62, p. 64-81, abril, 2004.

_____**Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sócio-histórica.** In: ARCE, Alessandra (org.).Brincadeiras de papéis sociais na Educação infantil: as contribuições do Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: In: FAZENDA, Ivani (et. Al.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez 1991.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-critica.** 3.ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985).** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

KLEIN, Ligia Regina. **Alfabetização: Quem tem medo de ensinar?** 4.ed. São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2002.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEONTIEV. A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

_____et al.]. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem. Luria, Leontiev, Vigotsky e outros**. São Paulo: Centauro, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola.** Reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares, 2005.

_____**Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

MANACORDA, Mário. **História da Educação**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

MARKUS, Gyorgy. **Teoria do conhecimento do jovem Marx**. (Coleção pensamento crítico, vol. 1, Tradução de Carlos Nelson Coutinho). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (Feuerbach***)*. 10.ed . Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: HUCITEC, 1996.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1992.

MARX, Karl. **A Ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1999.

MARX, Karl. **Carta de Marx a P. V. ANNENKOV**. In: MARX, Karl. *A miséria da filosofia*. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985.

_____. **Introdução à crítica da economia política**. In: MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política.* 2ª Ed. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes,1983.

_____. **O método da economia política**. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MÉSZAROS. Istvan. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Dupla problemática do objeto da história: ontológica e Metodológica**. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. Reformas de ensino, modernização administrada. A experiência de Francisco Campos anos vinte e trinta. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de publicações. 2000. (teses NUP).

NAGEL, Lizia Helena. **Avaliação: do individual ao coletivo.** Maringá, 2007 (mimeo)

NETTO, José Paulo. **O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais.** In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães.; RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon. Estado e Políticas Sociais. Cascavel – Edunioeste, 2003.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Trabalho, sociedade e valor**. In: NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo Economia Política. Uma introdução crítica. SP: Cortez, 2006.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **As massas trabalhadoras começam participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI.** In: FÀVERO, Osmar, SEMERARO, Giovanni (orgs). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães.**Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial.** Edunioeste, 1999, Cascavel-Pr.

PARANÁ**. Deliberação 007/99 do Conselho Estadual de Educação sobre Normas Gerais para avaliação e aproveitamento escolar**. Curitiba, aprovada em 09 de abril de 1999.

_____. **Deliberação 03/06 do Conselho Estadual de Educação. Normas para Implantação do Ensino Fundamental de 09 anos no Paraná**. Curitiba, aprovada em 09 de junho de 2006.

_____. **Normas e princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Paraná**. Curitiba. Aprovada em 06 de junho de 2005.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **Educação escolar e Práxis**. São Paulo: Iglu, 1991.

_____. **História da educação brasileira. A organização curricular.** 15.ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1998.

ROSSLER, João Henrique. O **papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano.** In: ARCE, Alessandra (org.). Brincadeiras de papeis sociais na Educação Infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 100-116, abril 2004.

SAES, Décio. **Estado e democracia:** ensaios teóricos. Campinas: IFCH/UNICAMP,1994.

SAVIANI, Dermeval. **Educação do senso comum a consciência filosófica**. Campinas, SP. Autores Associados, 1996.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1983, 2003.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1991; 1995.

_____. **Política e educação no Brasil**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. A nova Lei da Educação. LDB, trajetórias, perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. Desafios para a construção coletiva da ação supervisora: uma abordagem histórica. Revista Idéias, n. 24 , 1994

SAVIANI, Nereide. Saber escolar, Currículo e didática. **Problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas, SP. Autores Associados, 2000.

SED/ MS. Proposta **Político-pedagógica para o Ensino Fundamental**. Governo Popular de Mato Grosso do Sul. Escola Guaicuru. Campo Grande – MS, 2000.

SEED/PR. **Avaliação, sociedade e escola. Fundamentos para reflexão**. (org. Lizia Helena Nagel) Curitiba, 1986.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 2006.

VASQUEZ, Adolfo Sánchez. **A filosofia da práxis unidade da teoria e da prática**. In: VILHENA, Vasco de Magalhães (org.). PRÁXIS: A categoria materialista de prática social. Livros Horizonte, Lisboa, 1980.

VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escolhidas II**. Madrid, Centro de publicaciones Del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993.

_____. **Obras Escolhidas III**. Madrid, Centro de publicaciones Del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1995.

_____. **Obras Escolhidas IV.** Madrid, Centro de publicaciones Del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1996.

XAVIER,Maria Elizabete. **História da Educação: a escola no Brasil.** São Paulo: FTD,1994.

ZOTTI, Solange. **Sociedade, educação e currículo no Brasil dos Jesuítas aos anos de 1980**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília DF: Editora Plano, 2004.

II PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS

6 APRESENTAÇÃO

> A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, uma realidade: que o homem possa ou não fazer uma determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz. Possibilidade quer dizer "liberdade". A medida de liberdade entra na definição do homem. Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo importante, ao que parece. Mas a existência de condições objetivas - ou possibilidade, ou liberdade - ainda não é suficiente: é necessário "conhecê-las" e saber utilizá-las. Querer utilizá-las (GRAMSCI, 1978, p. 47).

O presente material que se apresenta ao leitor procura expor os pressupostos teóricos que devem nortear a educação de pessoas com deficiências na *Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel* – doravante denominada Rede, imbuído do propósito de transformar possibilidades em realidade objetiva. Tal propósito traz consigo a defesa da educabilidade de pessoas com e sem deficiências; mas não só isto reafirma o entendimento de que a escolarização contribui de modo significativo para que os sujeitos que dela participam alcancem um nível de desenvolvimento mais complexo ou, conforme o pensamento vigotskiano, cultural e livre. De modo muito resumido, cultural por dominar os conteúdos e processos psíquicos e de intervenção no mundo já conquistados por sua geração; e livre por ir além da realidade aparente, por compreender as leis que regem os fenômenos e das relações que eles têm entre si.

Consideramos que ao se evidenciar essas bases fundantes há maior possibilidade de se alcançar um trabalho educativo consistente, criativo e rico, posto que comprometido com a humanização daqueles que com ele entram em contato. Identificar e levar à apropriação da riqueza humana, objetivada de diferentes modos e em diferentes elaborações, constitui-se um norteador para a educação de pessoas com deficiências. Com este material, de modo algum pode se supor que o professor já tenha conquistado o necessário para a sua prática educacional, uma vez que ele se apresenta como ponto de partida.

É necessário dizer que o presente Currículo é redigido em momento de transição, ante a elaboração de novas diretrizes nacionais, tendo em vista uma política nacional para a Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, que se encontra em discussão por diferentes órgãos e instituições brasileiras neste ano de 2007. Mas, até o momento, a

Educação Especial é considerada como modalidade oferecida *preferencialmente* no sistema regular de ensino, compreendendo uma rede de serviços de apoio e uma diferenciação de serviços especializados, como pode ser observado na Lei Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Para se ter uma visão geral de como é entendido o atendimento educacional às pessoas com deficiência no Brasil, destaca-se a *Resolução CNE/CEB Nº 2/2001* (BRASIL, 2001, p.1). Nela consta que se trata de um "[...] *processo educacional* definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns [...]". Este processo deve "[...] garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica".

Pela *Resolução*, "os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva". Com ela fica explícito que a Educação Especial, sendo uma modalidade de ensino, deve atentar para "[...] as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características bio-psicossociais dos alunos e suas faixas etárias [...]", pautando-se em "[...] princípios éticos, políticos e estéticos [...]". Deve, ainda, assegurar:

> I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;
> II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;
> III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos (BRASIL, 2001, p. 1).

Os alunos a serem atendidos são os que apresentarem *Necessidades Educacionais Especiais* (NEE) durante o processo educacional, ou seja:

> I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
> a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
> b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
> II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciada dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
> III - altas habilidades/ superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, p. 2).

Esta *Resolução* aponta que o atendimento educacional a esses alunos deva ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. Prevê que as escolas da rede regular de ensino contem com professores das classes comuns, e da educação especial, capacitados e especializados; que a distribuição dos alunos com NEE se dê pelas várias classes, em acordo com o ano escolar a ser cursado, sob o princípio de educar para a diversidade; que se façam flexibilizações e adaptações curriculares e que sejam adequadas metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação em acordo com o projeto pedagógico da escola; que se apresentem serviços de apoio pedagógico especializado nas classes comuns com atuação colaborativa de professor especializado em Educação Especial; que se disponibilizem outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. Às escolas compete oferecer:

> VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;
> VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;
> VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série (BRASIL, 2001, p. 2 e 3).

O que documentos como este preconizam deve ser alvo de atenção na Rede. Todavia, considerando-se que a proposta de educação inclusiva encontra suas estreitas filiações ao modo pelo qual está constituída a sociedade – sob o capitalismo em crise, e defendendo a importância da análise e do pensamento crítico no âmbito da Educação Especial, faz-se necessário refletir sobre o seu contexto de surgimento, bem como a respeito das bases que a sustentam. Considera-se que ao estudar a educação em seus diferentes desdobramentos e relações aumentam-se as possibilidades de mais bem se entender o homem que educa e que é educado, apresentando ou não deficiências, e a educação que necessita.

Diante de tal contexto educacional é necessário que professores envolvidos com o ensino especial ou com a educação inclusiva tenham uma melhor compreensão da proposta

de educação escolar a ser ofertada às pessoas com deficiência e das contribuições da Teoria Histórico-Cultural.

6.1 Da educação escolar e da necessidade do *bom ensino* para pessoas com deficiência

A educação constitui-se em um processo histórico por meio do qual os homens se apropriam das condições que os humanizam, que os tornam seres do gênero humano e que os levam ao desenvolvimento de suas singularidades. Ela está em relação direta a uma dada época e cultura, e torna-se tanto mais complexa quanto mais próxima aos dias atuais, revelando-se sob diferenciadas formas e meios, como a educação escolar.

O processo educacional torna possível aos homens se reproduzirem como tais, sendo, ao mesmo tempo, produtores e produto de um modo específico de organização social, por sua vez, situado num dado momento histórico. Assim, quando se quer conhecer os homens de uma sociedade, pode-se estudar a educação que realizam/realizaram para se obter inúmeros elementos de análise. Por este modo, ao se querer compreender os homens contemporâneos dos últimos anos, pode-se estudar a educação que eles realizam.

Em seu modo escolar, formalmente institucionalizado, a educação está organizada abrangendo desde a Educação Infantil, seguida pelo Ensino Fundamental e Médio. Posteriormente, tem-se o Ensino Superior e o nível das pós-graduações *lato* e *strictu senso*. Transversalizando todos estes níveis, tem-se modalidades como a Educação Indígena, Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial.

Embora a luta empenhada pelos próprios sujeitos com deficiência pelo reconhecimento dos seus direitos tenha exercido grande influência na elaboração e implantação das políticas nos mais variados segmentos, é necessário reconhecer que o ideário da proposta de educação inclusiva tem suas bases alicerçadas também no plano econômico.

É possível dizer que a proposta de educação inclusiva, que se apresenta para muitos como um novo paradigma, está vinculada à tendência mundial em curso, cuja premissa é a oferta de educação básica, com acesso e permanência em um ambiente escolar de qualidade que devem ser garantidos a todos os sujeitos, indistintamente.

Também se pode afirmar que a sua emergência e a defesa de sua implantação, por sua vez, encontra-se atrelada ao contexto da nova ordem mundial, que representa

um amplo movimento do capital em enfrentamento à crise mundial do sistema capitalista, que se tornou mais evidente a partir da década de 1970[30].

Com o propósito de retomar a possibilidade de acumulação, o sistema capitalista impôs, e ainda mantém, estratégias que se materializam nas mais diversas instâncias sociais, como por exemplo, a modificação e reordenação nas bases dos modelos de gestão da produção e do trabalho[31]. As propostas, orientadas pelos critérios de mercado, devem encontrar, a partir das exigências da "modernização", as condições ideais para expandir-se. O efeito desta dinâmica, que tem suas implicações não circunscritas somente à esfera econômica é explicado por Zanardini (2004, p. 77):

> Este processo de rearticulação do capital impõe mudanças para além da esfera econômica, pois exige a criação de mecanismos e estratégias que dêem sustentação para a regulação da economia. A criação destes mecanismos atinge, sobretudo a relação do Estado com as áreas sociais, em especial, no que diz respeito aos países periféricos, produzindo alterações na administração e na organização destes setores.

Como parte destas estratégias, cita-se a interferência promovida pelas agências internacionais, que de certa forma encontram-se articuladas ao capital e representam assim os seus interesses. Em específico, as agências internacionais são representadas pela *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (UNESCO) e o *Banco Mundial* (BM).

Na acepção das agências internacionais, a exclusão social, explicada pelo não-acesso aos bens materiais indispensáveis à existência humana, é considerada um dos maiores entraves às possibilidades dos países em desenvolvimento competirem economicamente no mercado global. Nesse sentido, o acesso à educação básica para todos é tido como condição fundamental para a reversão das desigualdades sócio-econômicas presentes nos países em desenvolvimento, uma vez que deve possibilitar aos indivíduos o preparo para a atuação num mundo cada vez mais competitivo e globalizado.

Outro ponto que nitidamente está incorporado ao objetivo da defesa da educação para todos é a questão da formação dos valores humanitários, em que o viés da aceitação ou o respeito à diversidade constitui-se em um dos fios da complexa trama que sustenta o propósito dessa formação. Defende-se que "[...] a educação a que se tem direito deve

---

[30] A crise do sistema capitalista, de acordo com Silva (2003, p. 53), é em parte explicada pelo "[...] esgotamento dos mercados internos de alguns países centrais, na queda de produtividade e lucratividade, e na desvalorização do dólar".

[31] Esta reordenação se define pelo processo de "acumulação flexível" que, conforme Harvey (1999, p.140), "[...] caracteriza-se pelo surgimento de setores da produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional".

promover os valores universais", e entre estes estariam, "[...] a igualdade entre as pessoas, o respeito à diversidade, à tolerância e a não-discriminação" (UNESCO, 2004, p. 9).

Estas proposições são amplamente divulgadas em documentos acordados internacionalmente, os quais representam as principais referências para os países considerados em desenvolvimento implementarem as suas metas educacionais. Dentre esses documentos, cita-se a *Declaração Mundial de Educação para Todos*, elaborada em 1990 e a *Declaração Mundial de Salamanca*, em 1994. Ambos contemplam, dentre as suas metas, a necessidade de favorecimento de condições igualitárias de acesso à educação, estendido a todos os indivíduos. Nesse contexto, a abordagem da diversidade, circunscrita na defesa incondicional da educação, independentemente das diferenças culturais, sociais ou econômicas, torna-se um dos imperativos a serem cumpridos pelos países.

As proposições estão orientadas de modo a possibilitar que a escola repense o modelo de formação até então instituído, calcado no que se denomina *homogeneização*, para um modelo que contemple as variadas necessidades e demandas educativas. Na *Declaração de Salamanca*, a questão da diversidade é abordada na perspectiva das necessidades educacionais especiais[32] e as recomendações enfatizam basicamente as atitudes não-discriminatórias, não-segregativas, sendo que a ênfase recai no modelo de atendimento educacional caracterizado pelo acesso educacional na escola regular. É importante marcar que neste Currículo busca-se a ênfase não somente à acessibilidade escolar, mas ao conhecimento.

Na educação especial brasileira, o princípio presente na *Declaração de Salamanca* incidiu na necessidade de reorganização dos sistemas educativos para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, com vistas a garantir o acesso e permanência dos alunos sob condições igualitárias e de qualidade[33]. É importante, no entanto, ressaltar que os pressupostos presentes nas recomendações internacionais estão dissociados de uma análise que reconheça que a diferença entre pessoas com e sem deficiências ou necessidades educacionais especiais guardam estreitas relações com as relações sociais próprias às sociedades constituídas por classes antagônicas. Desta forma, delegam à esfera educacional as possibilidades de superação da exclusão social, convocando a escola a contribuir para a vida adulta produtiva, com vistas à promoção de habilidades que respondam às demandas sociais e de comunicação.

É necessário compreender, também, que todo este contexto condiz ao modo de organização da escola, do trabalho educativo. Diante disso, entendemos que a escola deva

[32]Conforme o documento, a expressão "necessidades educativas especiais" refere-se "[...] a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem" (UNESCO, 1994, p. 17-18), o que foi contemplado pela Resolução CNE/CEB nº. 2/2001 (BRASIL, 2001), já citada.

ser de fato para todos, embora se reconheça que ela não possa assumir o papel de responder pela exclusão advinda de uma sociedade de classes antagônicas. No entanto, isso não dispensa uma educação escolar com qualidade, ou seja, que contemple o ensino da ciência e daqueles conteúdos clássicos a cada disciplina, possibilitando ao sujeito, ao apropriar-se das conquistas humanas neles objetivados, o desenvolvimento da própria consciência, e não a mera aquisição de competências que encaminham para alienação e colocam a escola a serviço do mercado.

O ensino para todos os alunos, no espaço da escola comum, só é defendido neste Currículo ante a possibilidade de transformação dos sujeitos por meio da apropriação dos conhecimentos, entendidos aqui como conteúdos escolares[34]. Essas transformações ultrapassam o determinismo biológico, visto que são produzidos nas relações humanas/sociais. "A cultura e o meio ambiente refazem uma pessoa não apenas por lhe oferecer determinado conhecimento, mas pela transformação da própria estrutura dos seus processos psicológicos, pelo desenvolvimento nela de determinadas técnicas para usar suas próprias capacidades" (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 228). Assim, que na escola dita comum ou regular, os conhecimentos científicos sejam apropriados, uma vez que estes irão determinar o desenvolvimento intelectual do aluno, ampliando suas possibilidades de compreensão e intervenção na realidade.

6.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL: ASPECTOS DA SUA HISTÓRIA E DA SUA CONSTITUIÇÃO NA REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE CASCAVEL

Os profissionais que atuam junto às pessoas com deficiência precisam estar cientes e instrumentalizados para direcionarem o processo educativo, que é, em si, um processo de humanização. Neste sentido, a história pessoal da escolarização do aluno tem grande importância. Todavia, a história pessoal não se apresenta divorciada da história geral do reconhecimento da educabilidade das pessoas com deficiência. Aliás, conhecer a história pessoal e a história da humanidade é algo próprio ao desenvolvimento do homem cultural, um estágio que se busca alcançar com a escolarização.

Alguns aspectos da história da educação de pessoas com deficiência devem ser destacados por revelarem a transitoriedade dos modelos de homem, de sociedade e de educação, o que permite pensar em diferentes possibilidades, além do que já se encontra

---

[33] A expressão desta tendência é evidenciada nas políticas educacionais implementadas mais especificamente a partir da década de 1990: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, Plano Nacional de Educação - Lei Nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001 e a Resolução CNE/CEB nº 02/01).

[34] Esta defesa é muito enfática nas obras de teóricos soviéticos como L. S. Vigotski (1896-1934); A. R. Luria (1902-1977) e A. N. Leontiev (1903-1979).

instituído. Na história da humanidade pode-se constatar, por exemplo, que houve períodos de intensa segregação das pessoas com deficiência, e que neles era necessário torná-las invisíveis ou dignas de tratamentos próprios a quem é representante do bem ou do mal, conforme as especificidades não só do período histórico, mas da sociedade e cultura[35].

Conforme Casarim (apud Tuleski *et all*, 2003, p. 97) e Silva (1987), na Grécia Antiga havia a prática de se expor crianças com deficiência, isto é, abandoná-las à morte. Isto porque se considerava que as crianças com deficiências refletiam a ira divina, sendo necessário expiar os erros da comunidade. Em torno dos séculos IV a XVI (Idade Média), no ocidente predominavam as influências do Cristianismo, que considera todos como "criaturas de Deus", inclusive as pessoas com deficiência. Neste longo espaço de tempo, cada vez menos passam a ser expostos à morte, embora permaneçam sem direito à educação, como a quase totalidade dos homens. Por outro lado, também se fazia presente a idéia de que poderiam ser escolhidas por Deus para missões divinas, ou dominados por "forças malignas", que foram punidas ou castigadas pela mão divina.

Ainda em relação a este período, quando estas pessoas conseguiam sobreviver e não podiam auxiliar nas atividades da gleba, eram consideradas como um "fardo pesado" para suas famílias ou um incômodo para toda a sociedade. Geralmente eram recolhidas e enclausuradas em asilos, hospitais ou hospícios[36], os quais, na sua maioria, eram mantidos pela Igreja ou por ricos senhores. Tais lugares "[...] serviram também de abrigo para as pessoas impossibilitadas de prover o seu próprio sustento, devido às sérias limitações físicas e sensoriais" (SILVA, 1986, p. 204).

De acordo com Barroco (2007, p. 123-124), estudos apontam que, desde as épocas mais remotas havia dois tipos de tratamento às pessoas com deficiências, assim como aos idosos e doentes,

> O primeiro era pautado na tolerância e na aceitação, bem como no apoio e assimilação, dando-lhes papel de destaque [...] O segundo, firmava-se do menosprezo, eliminação ou destruição. Exemplifica que, nas culturas que permaneceram primitivas, mesmo em tempos mais recentes, com a sobrevivência baseada na caça e na pesca, os idosos, doentes e os indivíduos com deficiências eram, muitas vezes, abandonados em locais perigosos, sendo mortos por inanição ou por animais.

Aos poucos, os costumes medievais foram perdendo força ante a nascente cultura da sociedade moderna. Apesar de que nos séculos XVI e XVII, estas mudanças já estarem

[35] Não sendo o caso de aprofundar nestes dados, mas de marcar a historicidade do conteúdo, forma e clientela da educação, indica-se a leitura de Silva (1987), Januzzi (2004), Pessoti (1984), dentre outros, para maiores detalhes a respeito e de Barroco (2007) sobre a educação especial soviética.

[36] De acordo com Bueno (1993, p. 58) "os deficientes [...] permaneciam segregados e sem atenção, ou então, viviam como mendigos, sobrevivendo à custa da caridade pública".

em marcha, não se rompeu com tais formas de tratamento. As pessoas desfavorecidas socialmente permaneciam institucionalizadas[37], pois não se ajustavam à lógica do novo sistema de exploração, e passavam a ser consideradas como perturbadoras da ordem social, já que agora pertenciam a um novo modo de produção baseado na homogeneização e racionalização.

> O que se pode depreender destes dois séculos é o início do movimento contraditório de participação-exclusão que caracteriza todo o desenvolvimento da sociedade capitalista, que se baseia na homogeneização para a produtividade e que perpassará toda a história da educação especial (BUENO, 1993, p. 63).

No processo que lida com a humanização das pessoas com e sem deficiência, é preciso que se recupere a própria história de luta pela sobrevivência. Desta, é importante destacar um período em específico: o estabelecimento do modo de produção capitalista contando com a aplicabilidade da ciência e da tecnologia, quando se ampliaram as condições de domínio da natureza.

Com os avanços verificados neste período, passou a ocorrer uma educação sistematizada para algumas pessoas com deficiência, "a qual se restringiu basicamente aos filhos da nobreza e da nascente burguesia enriquecida, os quais puderam usufruir a sua condição de membros das elites" (PEE, 2006, p. 46). Todavia, os demais continuavam abandonados à própria sorte.

> Essa massa não tem nome, não tem história, não tem pátria. Eram, juntamente com muitos outros que não quiseram ou não puderam se submeter à nova ordem, a escória da qual nada mais resta senão as estatísticas dos asilos e a menção de que fazia micagens na feira ou que tocava desafinadamente uma rabeca pelas ruas em troca de alguns níqueis (BUENO, 1993, p. 63).

A respeito da educabilidade das pessoas com deficiência, a literatura apresenta que a longa construção sócio-cultural acerca dos direitos dessas pessoas tem sido ignorada. Entretanto, a mudança de atitudes sociais e a sua materialização não ocorreram sem uma

[37] Conforme Barroco (2007, p. 127), "foi em Roma que, com o alargamento do atendimento médico à população em geral, não só militar, surgiram os primeiros serviços de abrigo a doentes crônicos e incapacitados no século I, dando origem à organização do serviço hospitalar, à institucionalização. [...] fica marcado por eles que ou se entendia a pessoa com deficiência como "caso" do mundo imaterial, dos espíritos bons e maus, ou como caso médico – falo, aqui, de uma medicina pré-científica."

intencionalidade, particularmente aquelas voltadas para a educação (MAZZOTTA, 1996). Ainda segundo o autor,

> Nesse sentido, cabe alertar que, tanto na literatura educacional quanto em documentos técnicos, é freqüente a referência a situações de atendimento a pessoas deficientes (crianças e/ou adultos) como sendo educacionais, quando uma análise mais cuidadosa revela tratar-se de situações organizadas com outros propósitos que não o educacional (MAZZOTTA, 1996, p. 15). [38]

De acordo com Bianchetti (1998, p. 34-35) "o século XVI é um divisor de águas na história da humanidade", também em relação à Educação Especial. O crescente desenvolvimento de estudos científicos é de grande importância para esta modalidade de ensino, embora diante da própria visão religiosa, ganhe corpo a concepção médico-científica da deficiência, devido aos avanços dos estudos relacionados à arte e à ciência (BARROCO, 2007). Segundo Bueno (1993, p. 58), "a maior parte dos escritos que, de alguma forma, se dedica à história da educação especial, considera o século XVI como a época em que se iniciou a educação dos deficientes, através da educação da criança surda".

A partir do século XVIII, as pessoas com deficiência "começaram a ser consideradas capazes de conviver socialmente", entretanto, não significa dizer que o "ocultismo e misticismo" desapareceram, uma vez que a ciência ainda não tinha subsídios para o entendimento da deficiência sob um aspecto mais realista (TULESKI *et all*, s.d., p. 97*).*

Apesar de não ter havido mudanças significativas em relação à forma de tratamento dispensado à maioria das "pessoas com deficiência, o progresso científico, impulsionador e impulsionado pelo desenvolvimento econômico, político, social e cultural, verificado na sociedade moderna, começou a refletir na forma de se ver, compreender e tratar aqueles que pertencem a este segmento" (PEE, 2006, p. 43). Com base na ciência é que se começou a questionar o tradicional modelo místico, até então o único entendimento produzido pela humanidade.

Neste contexto, surge uma nova compreensão da deficiência pautada na ciência, classificada por Vigotski (1997) como "Biológica Ingênua". Segundo este autor, a referida teoria apresenta que:

[38] Para melhor entendimento sobre este aspecto, consultar Barroco (2007).

> As relações entre os órgãos dos sentidos se equiparam diretamente com as relações entre os órgãos pares; o tato e a audição compensam aparentemente de forma direta a visão que há declinado, como o rim são compensa o doente; o menos orgânico se cobre mecanicamente do mais orgânico [...] (VIGOTSKI, 1997, p.34-35).

Ainda para Vigotski (1997, p. 35) "a prática e a ciência há tempo desmascararam a falta de fundamento desta teoria". Apesar de ter gerado equívocos quanto ao entendimento, ela contribuiu para a superação ou para o rompimento da abordagem mística trazendo consigo a possibilidade de perceber diferentemente a pessoa com deficiência. Assim, “no lugar da mística foi posta a ciência, no lugar do preconceito, a experiência e o estudo” (VIGOTSKI, 1997, p.76).

Não se pode deixar de considerar que o modelo biológico desencadeou pressupostos científicos também em relação aos aspectos educacionais das pessoas com deficiência, embora estas tenham sido isoladas do convívio social; isso ocorreu “[...] principalmente com aqueles que pertenciam aos setores explorados da população, foi a segregação através do internamento, o que ficou conhecido como processo de institucionalização das pessoas com deficiência” (PEE, 2006, p. 46-47).

Quando o “clima social”[39] possibilitou a atuação das pessoas com ou sem deficiência a se tornarem líderes da sociedade, estes moveram ações visando o atendimento àqueles que tinham algum tipo de deficiência, as quais posteriormente se transformaram em medidas educacionais.

> Esses líderes enquanto representantes dos interesses e necessidades das pessoas portadoras de deficiência, ou com elas identificados, abriram espaços nas várias áreas da vida social para a construção de conhecimento e de alternativas de atuação com vistas à melhoria das condições de vida de tais pessoas (MAZZOTTA, 1996, p. 17).

Ainda com base em Mazzotta (1996), pode-se dizer que a obra de *Jean-Paul Bonet* (editada na França em 1620), foi considerada a primeira que trata de estudos relacionados a educação de pessoas com deficiência. Todavia, considera-se que esta obra não apresentou resultados significativos para o atendimento de tais pessoas, uma vez que poucos tinham acesso à educação. Em 1770, foi fundada por Charles M. Eppée, a primeira instituição educacional para surdos-mudos [termo utilizado na época], além de inventar o método dos

[39] Mazzotta (1996, p.16) entende por “clima social o conjunto de crenças, valores, idéias, conhecimentos, meios materiais e políticos de uma sociedade em um dado momento histórico”.

sinais, que objetivava completar o alfabeto manual, e também auxiliá-los na percepção dos objetos.

Quanto ao atendimento às pessoas cegas, destaca-se o trabalho realizado por Valentin Haüy, fundador do Instituto Nacional de Jovens Cegos (Paris, 1784). Este tinha o caráter educacional utilizando-se de letras em alto relevo, como material de apoio. Posteriormente, transformou-se em asilo-oficina. Este modelo de atendimento se estendeu por diversos países. Ao conhecer o instituto em 1819, Charles Barbier[40] apresentou uma sugestão de escrita codificada por pontos salientes, o qual representava os 36 sons básicos da língua francesa, baseado no código de transmissão de mensagens em campo de batalha. Louis Braille (1809-1852), estudante do referido instituto, adaptou este código, diminuindo "[...] a cela de Barbier para seis pontos, tornando sua decodificação possível num simples toque de dedo, alterando a correspondência **pontos-sons da fala** para **pontos-letras escrita**, eliminando assim os erros ortográficos inerentes ao sistema anterior" (BUENO, 1993, p. 73). Assim foi criado o Sistema Braille que é utilizado ainda hoje, facilitando os processos de leitura e escrita das pessoas cegas.

Com relação ao atendimento às pessoas com deficiência física [na época eram denominados por: coxos, manetas, paralíticos, etc. Larroyo, (*apud* MAZZOTTA, 1996)], registros apontam que no ano de 1832, na Alemanha, foi fundada uma instituição que tinha como objetivo a educação destas pessoas.

Neste período, início do século XIX, teve início o atendimento educacional às pessoas com deficiência mental/intelectual [na época denominadas por "débeis", "deficientes mentais", retardados mentais, idiotas, etc]. Segundo Mazzotta (1996, p. 20), registros indicam que "o médico Jean Marc Itard (1774-1838) mostrou a educabilidade de um 'idiota', denominado 'selvagem de Aveyron'". Por volta de 1800, no sul da França, trabalhou por um período de cinco anos com este menino de doze anos, que foi capturado na floresta de Aveyron. Itard foi reconhecido como a primeira pessoa a usar método sistematizado para o ensino dessas pessoas. Em 1801, publicou em Paris o livro no qual registrou suas tentativas. Este foi considerado como o primeiro manual de educação para pessoas com deficiência mental/intelectual.[41]

Conforme Bianchetti (1999, p.46),

> Os estudos e pesquisas de J. Itard estabeleceram as bases para a revolução da educação especial, na medida em que suas descobertas, bem como seus posicionamentos, serviram de base para propostas que podem

[40] Oficial do exército francês.

[41] Para estudo mais específico acerca dessa temática, consultar Mazzotta (1996).

> ser consideradas conquistas disponibilizadas aos estudiosos e àqueles que trabalham com indivíduos considerados deficientes.

Ainda segundo Mazzotta (1996), um aluno de Itard e também médico, Edward Seguin (1812-1880), deu continuidade aos seus estudos, prosseguindo com o desenvolvimento dos referidos processos de ensino. Não trabalhou com apenas um menino, mas constituiu o primeiro internato público da França para crianças com deficiência mental/intelectual, e idealizou um currículo para elas.

> Sua técnica era neurofisiológica, baseada na crença de que o sistema nervoso deficiente dos retardados podia ser reeducado pelo treinamento motor sensorial. Desenvolveu amplos materiais didáticos pedindo aos professores que seguissem seus processos de treinamento sistemático, de modo também sistemático. Usava, ainda, cores, música e outros meios para motivar a criança (MAZZOTTA, 1996, p. 21).

Na mesma época, na Suíça, Johann J. Guggenbühl (1817-1863), também médico, destacou-se por seu trabalho em um internato, o qual se fundamentava numa espécie de combinação de tratamento médico e educacional, valorizando os exercícios de treinamento sensorial.

Mais tarde, Seguin emigrou para os Estados Unidos e em 1907 publicou uma segunda obra na qual apresentou um programa para escola residencial, que correspondia às exigências da época. “Na verdade, o surgimento da escola residencial, embora refletisse o ideal de educação para todos, respondeu fundamentalmente ao processo de exclusão, que não atingia a todos, mas aos que pertenciam ao povo miúdo, a ralé” (BUENO, 1993, p. 69). Ainda segundo o autor, assim foram criadas as escolas públicas para surdos e cegos. Estes não recebiam o mesmo atendimento que as pessoas “normais”, apenas alguma “instrução básica” que consistia em aprender os gestos substitutivos da fala ou o reconhecimento de algumas frases com letras em relevo, pois o tempo era ocupado, em sua maior parte, com trabalhos manuais. Tais escolas especiais se reproduziram pela Europa.

Maria Montessori (1870-1956), médica italiana e educadora teve sua contribuição para com a educação especial pelo trabalho desenvolvido nos internatos de Roma, por enfatizar a “auto-educação”. Esta técnica consistia em utilizar-se de materiais didáticos variados tais como: blocos, encaixes, recortes, objetos coloridos e letras em relevo.

Estabeleceu dez regras de educação[42] que considerou possíveis para crianças em idade pré-escolar, “normais” ou “treináveis”.

Outro trabalho que merece destaque, na Europa, é o da médica belga, Alice Descoeudres, que desenvolveu uma proposta curricular para os retardados mentais leves. Nela enfatizou “que as atividades educativas deveriam ser desenvolvidas em ambiente natural, mediante instrução individual e grupal, focalizando deficiências sensoriais e cognitivas” (MAZZOTTA, 1996, p. 23).

Segundo Carmo (s.d., p. 2),

> [...] foi no ano de 1848, nos Estados Unidos, que o atendimento da pessoa com deficiência mental teve seu início oficial: eles passaram a receber treinamento para aprenderem comportamentos sociais básicos em institutos residenciais e, em 1896, começaram a receber atendimento fora dessas residências. A partir desse período, houve um crescimento das instituições especializadas para o atendimento das pessoas deficientes, bem como houve a expansão para o atendimento de outros tipos de deficiências e outros distúrbios, especialmente nos Estados Unidos e no Canadá.

No final do século XIX, escolas residenciais passam a ser consideradas instituições não mais adequadas para a educação de pessoas com deficiência. Outras possibilidades ganham espaços com a abertura da primeira classe especial diária, em 1896.

A partir do século XIX [no período imperial], no Brasil, com base nas experiências concretizadas na Europa e Estados Unidos, foi organizado o atendimento a cegos (1854), surdos (1857), deficientes mentais (1874) e deficientes físicos (1905). No decorrer de aproximadamente um século tal providência caracterizou-se como iniciativas oficiais e particulares isoladas, mesmo que considerado os interesses de alguns educadores para a efetivação deste (MAZZOTTA, 1996). Os institutos prestavam atendimento no sistema de internato, oferecendo abrigo e proteção. Mesmo que o atendimento apresentava-se com caráter assistencialista, a quantidade de instituições não era suficiente para atender a demanda.

> No Brasil, a preocupação com a educação da pessoa com retardo mental data de fins do século XIX, com a implantação de duas instituições públicas: uma em Salvador e outra no Rio de Janeiro. Logo no início do século XX surgem também as escolas privadas de atendimento, como o Instituto Pestalozzi no Rio Grande do Sul, criado em 1926. Em 1954 é fundada, no estado do Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, também com a caracterização de entidade particular assistencial (KASSAR, 1998, p. 1).[43]

---

[42] Para mais informações a esse respeito, consultar Mazzotta (1996).

[43] Para maior conhecimento sobre a história da Educação Especial no Brasil, ver Jannuzzi (1985), Mazzotta (1996), Bueno (1993) e Bianchetti (1999).

Diante do exposto, a expansão da Educação Especial, embora que lentamente, ocorreu nas escolas regulares, nas quais havia classes especiais, que eram responsáveis pela oferta do atendimento, cuja responsabilidade era dos serviços públicos.

Esses marcos tão importantes para o reconhecimento da educabilidade da pessoa com deficiência foram acompanhados por medidas legais – algo fundamental para a constituição da Educação Especial. Não se tem aqui o propósito de retomada de todo o percurso que se fez no Brasil a este respeito, desde os primórdios da colonização, mas o de situar aspectos legais mais próximos, o que já foi, em parte, apontado no início deste Currículo. Nesta direção, destaca-se que foi a partir da década de 1950 e início de 1960, que a mobilização social provoca o fortalecimento de mobilizações educativas (KASSAR, 1998), pois conforme Carmo (s.d.), em 1957, a educação da pessoa com deficiência foi assumida em nível nacional, pelo governo federal e em 1961 passou a vigorar a primeira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Lei Nº 4.024/61.

> [...] o conteúdo da LDB Nº 4.024/61 vai regulamentar as políticas e propostas educacionais para os portadores de deficiências, organizando as "funções" entre os serviços públicos e privados, assim como as formas de atendimento [...] o atendimento ao deficiente é proposto "dentro do possível" na educação regular ao mesmo tempo em que também é garantido apoio financeiro às instituições particulares consideradas deficientes de acordo com os critérios dos Conselhos Estaduais de Educação (KASSAR, 1998, p. 2).

Constata-se que a referida lei marcou fortemente as políticas e propostas educacionais para a Educação Especial. Embora *determinasse* que o atendimento poderia ser na rede regular de ensino, atribuiu também às instituições privadas responsabilidades por tal atendimento, com a garantia de apoio financeiro. Apesar de acenar para essa possibilidade, ao analisar "a proposta explicitada na Lei 4.024/61, podemos dizer que, já naquele momento, a educação especializada não seria assumida diretamente pelo Estado, ou seja, não se daria, em sua maioria, na escola pública, mas em instituições especializadas de caráter assistencial" (KASSAR, 1998, p. 2).

Nas décadas de 1960 e 1970, percebe-se o aumento significativo de instituições filantrópicas, visto que o governo federal deixa a cargo destas a responsabilidade em relação à educação das pessoas com deficiência. Como já fora apontado anteriormente, transfere às *Organizações não governamentais* – ONG as suas responsabilidades, "[...] embora tenha sido no ano de 1973 que se deu a criação do Centro Nacional de Educação

Especial (CENESP)[44], ligado ao Ministério de Educação e Cultura" (CARMO, s.d., p. 4), com o objetivo de "promover a expansão e melhoria do atendimento" dessas pessoas (MAZZOTTA, 1996, p. 55).

Na análise de Kassar (2006), neste período é revista a LDB Nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), por meio da Lei Educacional N° 5.69 2/71 (BRASIL, 1971), na qual se definiu os alunos da Educação Especial, além de incluir nesta também os alunos repetentes, conforme consta no artigo 9º:

> Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Ainda, de acordo com Kassar (1998, p. 3), a incorporação dos "problemas de aprendizagem" pela Educação Especial, "[...] contribuiu para a ampliação do número de classes especiais em todo país." O aumento do número das referidas classes pode ser entendida como a expansão quantitativa desse atendimento,

> [...] uma vez que não foi uniforme em relação aos variados tipos de excepcionalidade: enquanto algumas deficiências, como a visual, auditiva e física sofreram pequeno incremento, ocorreu aumento significativo nas matrículas dos distúrbios de linguagem e deficiência mental (BUENO, 1993, p. 77).

Percebe-se que para a tentativa de atender a todos os alunos, no ensino regular, foi necessário criar uma medida de solução para o problema, incorporando na Educação Especial alunos que no início não faziam parte de suas preocupações.

> [...] a ampliação da educação especial espelhou muito mais o seu caráter de avalizadora da escola regular que, por trás da igualdade de direitos, oculta a função fundamental que tem exercido nas sociedades capitalistas modernas: o de instrumento de legitimação da seletividade social (BUENO, 1993, p. 80).

Em relação à Constituição Brasileira de 1988, que apresenta alguns dispositivos que dizem respeito às pessoas com deficiência, destaca-se, na educação, o inciso III do Artigo 208, definindo como dever do Estado o "atendimento educacional especializado aos

[44] Atualmente denominada de Secretaria de Educação Especial – SEESP.

portadores de deficiência, *preferencialmente* na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988). Neste sentido, percebe-se que as Constituições Estaduais praticamente repetem a formulação da *Constituição Federal* (FERREIRA, 1998).

No ano de 1996 passa a vigorar a nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDBEN Nº 9.394/96, já citada inicialmente, em consonância com a Constituição. Embora a referida lei reserve um capítulo [disposto em três artigos][45] dedicado à educação especial, não significa dizer que traz inovações quanto aos encaminhamentos anteriores. Apesar de entender-se

> [...] que a referência específica de uma lei geral da educação, mesmo que não fosse na forma de capítulo, ainda é importante em nosso país, onde o acesso à educação das pessoas com deficiência é escasso e revestido do caráter da concessão e do assistencialismo [...]. De todo modo, o texto contém aspectos importantes para a educação especial, além da parte específica, que também constituem desdobramentos de itens da Constituição [...] (FERREIRA, 1998, p.1-2).

Ao se pensar encaminhamentos históricos [e legais] como esses apontados, no Estado do Paraná, evidencia-se, com base em Tavella (1999), que em 1939 foi fundado o *Instituto Paranaense de Cegos*. Assim como ocorreu no cenário nacional, na década de 1950, no âmbito estadual, aumenta a preocupação com as questões relacionadas à Educação Especial. No decorrer desta década, inúmeras instituições foram sendo criadas ampliando o atendimento às pessoas com deficiência. Todavia, em relação ao atendimento na escola pública, somente teve início em 1958, no *Centro Educacional Guaíra*. A partir de estudos realizados neste centro com crianças que "apresentavam problemas" de aprendizagem e repetência escolar, foi criada a primeira classe especial em escola da Rede Pública Estadual de Ensino. No ano de 1963, foi instituído pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura, o *Serviço de Educação de Excepcionais*.[46] A proposta educacional do Estado, segundo a autora, guardava "estreita relação com as três últimas leis educacionais" (TAVELLA, 1999, p. 31)[47].

No âmbito do Município de Cascavel, são poucos os documentos que registram a trajetória do atendimento educacional especializado. No que se refere à Rede, como início do atendimento, pode-se citar o *Projeto para Classes Especiais das Escolas Municipais de Cascavel* (CASCAVEL, 1978), elaborado pela Secretaria de Educação, o qual se sustentava na legislação anteriormente citada. Este projeto tinha como objetivo geral "dar condições a

[45] Para uma análise mais específica do que trata cada artigo, consultar Ferreira, 1998.
[46] Atualmente denominados de: Secretaria de Estado da Educação – SEED e Departamento de Educação Especial – DEE, respectivamente.
[47] Lei Nº 4.024/61, Lei Nº 5.692/71 e Lei Nº 9.394/96.

todas as crianças de estudarem, respeitando suas individualidades e capacidades de assimilação, aumentando, assim, a probabilidade de promoção através da manipulação de variáveis metodológicas" (CASCAVEL, 1978, p. 13).

Muitos dos alunos com deficiência freqüentavam a rede regular, todavia não recebiam nenhum atendimento especializado. Nesta época, no município de Cascavel existia apenas uma escola especializada: *Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais* – APAE. No ano de 1975 foi fundada a *Associação Cascavelense de Amigos de Surdos* – ACAS, *Centro de Reabilitação Tia Amélia* (TAVELLA, 1999). Em 1991 foi criada a *Associação de Portadores de Fissura Lábio-Palatal de Cascavel* – APOFILAB, sendo que em 1993 inicia os atendimentos do *Centro de Atendimento Especializado para Pessoas com Fissura Lábio-Palatina* – CENTRINHO[48]. Todavia, o fato das pessoas com deficiência freqüentarem a escola regular, na época, não tinha o propósito defendido por este Currículo.

Na década de 1980, a Secretaria de Educação do Município reformulou seus setores, sendo designada uma equipe para assessorar escolas e professores e que, por meio de avaliação, em conjunto com as equipes das escolas, realizava encaminhamentos dos alunos para os "devidos" atendimentos [que poderiam ser em: escolas ou classes especiais].

Com a crescente demanda deste trabalho, na década de 1990, foi elaborado um novo projeto para ampliar o atendimento aos alunos que requeriam tais atendimentos. Assim, em 15 de junho de 1992, iniciou o trabalho desenvolvido pelo *Centro de Atendimento Especializado à Criança* – CEACRI. Este tinha como objetivo prestar apoio pedagógico à Rede [equipes das escolas, professores de classes especiais, salas de recursos, centros de atendimento especializados e alunos], objetivava ainda proporcionar "atendimento especializado através da equipe Médica Multidisciplinar e Pedagógica". Este trabalho visava também a prevenção e a reabilitação dos alunos, principalmente os que apresentavam necessidades especiais (TAVELLA, 1999, p. 35-36). O CEACRI estava ligado diretamente a Secretaria de Educação e contava com ação conjunta das Secretarias de Saúde e Ação Social, do município de Cascavel.

Em vista das proposições para a Educação Especial e os atendimentos especializados, no ano de 2005, entendeu-se haver necessidade de reorganizar o trabalho prestado pelo CEACRI. Este continua a atender as áreas da saúde e ação social, enquanto a secretaria de educação reorganiza o departamento pedagógico e incorpora na coordenação pedagógica a equipe de educação especial que atuava no centro.

[48] Conforme consta no Projeto Político Pedagógico da Instituição (2007).

Além dos atendimentos ofertados pelo município[49], Cascavel conta ainda com o *Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual* – CAP Estadual, que atende alunos matriculados na Rede Pública Estadual de Ensino em Cascavel e alunos matriculados nas redes estadual e municipal dos 50 municípios pertencentes à *Associação dos Municípios do Oeste do Paraná* - AMOP.

Com a proposição da busca pela melhoria e expansão da educação e dos atendimentos às pessoas com deficiência, é preciso compreender que esta luta não é isolada da defesa por uma educação e um país melhores.

6.3 DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Compreender as diversas manifestações do desenvolvimento humano, considerando a importância que as relações sociais têm para o sujeito, torna-se necessário e se constitui num grande desafio posto hoje para a Educação, ao se assumir a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural como norteadora.

Ao se apropriar da experiência acumulada ao longo da história, os sujeitos desenvolvem as capacidades que lhes permitem representar o mundo e agir sobre ele. Isto significa que, "[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe, ainda, preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana" (LEONTIEV, 1978, p. 267)**.** Nesse sentido, o homem é o resultado da apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente - cultura material e intelectual - os quais não são transmitidos por hereditariedade, mas de forma mediatizada pelos outros homens.

Tomando como pressuposto a abordagem vigotskiana, que trata da concepção da pessoa com deficiência, torna-se necessário compreender os aspectos fundamentais desta teoria. Vigotski parte da compreensão de que o desenvolvimento da pessoa com deficiência aborda aspectos relacionados: à concepção da deficiência ou do defeito, ao processo de compensação social e ao processo educacional.

Os fundamentos de uma práxis educativa intencional, na perspectiva histórico-cultural, exigem a clareza de que para se apropriar desta cultura material e intelectual, conforme Leontiev (1978, p. 272) "[...] para fazer deles *as suas aptidões*, 'os órgãos da sua individualidade', a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do

[49] Em relação aos atendimentos específicos de cada área, consultar os itens das deficiências, constantes neste Currículo.

mundo circundante através doutros homens. [...] este processo é, portanto, um processo de educação".

Quando a apropriação se dá de forma institucionalizada, na especificidade da educação escolar, o professor desempenha a mediação necessária entre o aluno e o conhecimento, o que requer ao adulto, ao professor, possuir mais experiências e por meio de atividades adequadamente planejadas, transforme na criança (com ou sem deficiência) o processo que aparece num primeiro plano a nível interpsíquico em intrapsíquico, ou seja, que torne da criança como parte da sua individualidade o que é social, e desta forma supere o desenvolvimento alienado pela capacidade de utilizar racionalmente suas Funções Psicológicas Superiores - FPS.

Com relação à educação de alunos com deficiência, a **primeira questão** a ser discutida é desvendada por Vygotsky e Luria (1996, p. 194) de que "o desenvolvimento não é simples maturação, mas sim metamorfose cultural, reequipamento cultural". Desta forma, a deficiência não é fator impeditivo do desenvolvimento e sim o que implica substancialmente sob tal condição, são vias diferentes para ocorrer o desenvolvimento. Sendo assim, o desenvolvimento das FPS e da personalidade do sujeito com ou sem deficiência dependem, conforme a teoria vigotskiana, não simplesmente das estratégias utilizadas no processo educacional, mas sim dos conteúdos e fins nelas veiculados e dos fundamentos filosóficos. Com base em tal perspectiva teórica, pode-se considerar a importância de que a educação de pessoas com deficiência não seja realizada em escolas especiais ou em ambientes entendidos como segregados, num sistema à parte, e sim que se dê em instituições de ensino regular, desde que se propicie ao aluno um atendimento educacional de fato especializado, em período de contraturno, como ferramenta para contribuir com a apropriação dos conteúdos elaborados cientificamente.

Não era questão da época de Vigotski o debate sobre a inclusão (BARROCO, 2007), mas a consideração do caráter social do desenvolvimento humano, desde o nascimento da criança, era alvo dos seus estudos. Isto se mostra importante, pois permite a superação da concepção da deficiência sob um ponto de vista estritamente biológico, para uma concepção social. Ou seja, o ponto de partida para se compreender tal desenvolvimento não é a deficiência ou as necessidades educacionais especiais[50] que a pessoa possui - a lesão orgânica ou as alterações cromossômicas - uma vez que "a especificidade da estrutura orgânica e psicológica, o tipo de desenvolvimento e de

[50] Para os efeitos a que este texto se propõe, esclarece-se que em sua obra Vigotski emprega o termo "defeito", mas este não é empregado no sentido pejorativo, mas sim pela intenção em se manter fidedignidade com a terminologia utilizada por Vigotski nas obras consultadas.

personalidade, são o que diferenciam a criança deficiente da normal e não as proporções quantitativas [...]" (VIGOTSKI, 1997, p. 3).

Com base neste pressuposto, a educação que se propõe aos alunos que necessitam de atendimento educacional especializado deve fazer parte do processo geral de educação, assegurando a transmissão do saber sistematizado, que permite o desenvolvimento das FPS e para que estes possam se colocar de forma crítica diante da realidade.

A respeito do quanto a escolarização é importante para o desenvolvimento daquilo que é especificamente humano, isto é, das FPS, Vygotsky e Luria (1996) apresentam estudos nesta direção, seja valorizando as mediações sistematizadas, seja conceituando-as.

É manifesto que na escola, por meio de ações conscientes, sistematizadas, intencionais, dirigidas para um fim específico no ato de ensinar, seja desenvolvida autonomia intelectual ao aluno, este ser singular, que ao se apropriar dos conhecimentos científicos passa a fazer deles parte de sua própria individualidade, o que o torna capaz de regular conscientemente sua própria conduta. Conforme Duarte (1998, p. 3),

> O trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins. Daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo. Quando isso ocorre, nessas atividades, trata-se de um resultado indireto e inintencional. Portanto, a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. O primeiro e mais óbvio é o de que se trata de uma relação direta entre educador e educando. O segundo, não tão óbvio, mas também presente, é o de que a educação, a humanização do indivíduo é o resultado mais direto do trabalho educativo [...].

Considerando tais aspectos, o fato de o professor ensinar e de o aluno aprender ganha uma importância que nem sempre é tão consciente para ele mesmo, como não o é a idéia de que a deficiência seja compreendida apenas como uma característica peculiar do sujeito. Frente a esta, o professor deve estar atento à busca de instrumentos e meios que permitam a apropriação do conhecimento científico.

Neste sentido, é necessário que a educação escolar provoque revoluções em todos os alunos. No caso dos com deficiência, sempre que necessário, para que ocorram metamorfoses nos mecanismos de seu comportamento, devem ser substituídas as vias usualmente utilizadas para que se apropriem do conhecimento e transformem-se. Cabe à educação este papel de levar a pessoa com deficiência a usar vias colaterais, utilizadas ou não por outros indivíduos em condições análogas. O aluno com deficiência, sob esta

perspectiva, terá acesso aos mesmos conteúdos que qualquer outra criança, mas por caminhos diferentes daqueles compartilhados pelos demais, oportunizando a este, como a qualquer outro indivíduo, passar do desenvolvimento primitivo ao cultural (BARROCO, 2007).

Partindo desta compreensão, o **princípio de desenvolvimento cognitivo e da personalidade é o mesmo, seja para a criança com ou sem deficiência**. No tocante à criança com deficiência, pela perspectiva vigotskiana, não se valoriza o defeito, mas as suas potencialidades. Neste processo é indispensável a intencionalidade na prática educativa, pois partindo do pressuposto eleito, a mediação no processo educacional deve identificar a zona de desenvolvimento próximo para se constituir o ensino sobre ele; em outras palavras, o bom ensino é "aquele que se situa no âmbito daquilo que a criança não consegue fazer sozinha, mas o consegue aprendendo com o adulto" (DUARTE, 1998, p. 14).

Ainda para Facci (2006, p. 22 e 23),

> Na abordagem histórico-cultural, o aprendizado é considerado um aspecto fundamental para que as funções psicológicas superiores aconteçam; dessa forma, o ensino é fator imprescindível para o desenvolvimento do psiquismo humano. [...] Portanto, o ensino deve incidir sobre essa zona de desenvolvimento e as atividades pedagógicas precisam ser organizadas com a finalidade de conduzir o aluno à apropriação dos conceitos científicos elaborados pela humanidade.

No que diz respeito à concepção da deficiência, Vigotski (1997) a caracteriza como deficiência primária e deficiência secundária. A deficiência primária é inerente à existência da pessoa, pois está relacionada às limitações que podem influenciar no desenvolvimento das atividades, do cognitivo ou da personalidade, as quais são estabelecidas por características físicas, sensoriais ou cognitivas. Este tipo de deficiência pode ser identificada pelas alterações biológicas que provoca, como a cegueira, a surdez ou ainda as deficiências mental/intelectual ou física. Já o conceito de deficiência secundária diz respeito ao âmbito das relações sociais estabelecidas no decorrer da história de vida da pessoa com deficiência primária. Assim, a deficiência secundária é compreendida como uma conseqüência social da deficiência primária, "as funções particulares podem representar um desvio considerável da norma e, não obstante, a personalidade ou o organismo em geral podem ser totalmente normais" (STERN *apud* VIGOTSKI, 1997, p. 84).

Ao considerar o caráter social do desenvolvimento, Vigotski (1997) aponta que a deficiência sensorial, física ou mental/intelectual, não afeta simplesmente o organismo físico em si, ou seja, o indivíduo sente sua deficiência não exclusivamente pelo aspecto biológico, mas, em especial, pela dificuldade social que ele provoca na sociedade. Para Vigotski (1997) o que determina a deficiência são as repercussões sociais que envolvem o indivíduo

e não meramente a questão biológica. Esta concepção se dá por meio da defesa de que o desenvolvimento se orienta do plano social para o individual, da forma como o indivíduo se desenvolve está intimamente relacionada ao modo como vive, às relações sociais com as quais está envolvido.

As conseqüências sociais da deficiência, segundo Vigotski (1997), proporcionam ao indivíduo um processo de compensação social, que possibilita criar condições positivas e estabelecer relações para apropriar-se da cultura. Defende a tese de que "[...] o desenvolvimento cultural é a esfera principal onde é possível a compensação da deficiência. Onde é impossível o desenvolvimento orgânico, ali está aberta de um modo ilimitado a via do desenvolvimento cultural" (VIGOTSKI, 1997, p. 153).

Este processo de compensação/supercompensação formulado por Vigotski parte das idéias de W. Stern, de A. Adler e de T. Lipps. Segundo Vigotski (1997, p. 27), W. Stern considera a idéia de que "tudo o que não me destrói, me fortalece". Esta idéia determina que quaisquer aspectos que possam estabelecer a deficiência ou a debilidade para o indivíduo tornam-se a condição básica para o surgimento de energia e capacidades para vencê-las. Para Adler, o sentimento de inferioridade que surge no indivíduo pela existência do defeito e que se manifesta da percepção da valoração de sua posição no contexto social, é que se converte em *força motriz* para o desenvolvimento da personalidade. Nesta perspectiva de compreensão, expressa Adler (*apud* VIGOTSKI, 1997, p. 30).

> [...] da mesma maneira que a vida de qualquer organismo está dirigida pela exigência biológica da adaptação, a vida da personalidade está dirigida pelas exigências de seu ser social. "Não estamos em condições de pensar, sentir, querer, e atuar sem que diante de nós haja algum objetivo".

Já Lipps (*apud* VIGOTSKI, 1997), no que diz respeito à compensação/supercompensação, viu nisto a lei geral da atividade psíquica, a qual denominou "lei do dique ou da contenção", expressa por este autor da seguinte maneira:

> Se o acontecimento psíquico se interrompe ou se obstaculiza no seu curso natural, ou se neste último se apresenta em algum ponto um elemento estranho, ali onde começa a interrupção, a retenção, ou a revolta do curso do acontecimento psíquico, ali tem lugar uma inundação (LIPPS *apud* VIGOTSKI, 1997, p. 31).

Desta forma, a deficiência, a insuficiência ou o defeito produz como resultado o acúmulo, a inundação de energia psíquica capaz de buscar caminhos alternativos para realizar a compensação/supercompensação. Assim, a energia concentrada no ponto, causado pelo obstáculo, poderá aumentar e vencer a retenção. Vigotski (1997, p.77) afirma:

> Se algum órgão, devido à deficiência morfológica ou funcional, não consegue cumprir inteiramente o seu trabalho, então o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumem a tarefa de compensar o funcionamento insuficiente do órgão, criando sobre este ou sobre a função uma superestrutura psíquica que tende a garantir o organismo no ponto fraco ameaçado.

Nesta concepção, o processo educacional é fundamental para possibilitar a compensação social do defeito; acerca disso, Vigotski (1997) faz alguns apontamentos para que a compensação possa ocorrer de forma adequada, sendo necessário romper com a manutenção de crianças com deficiência em ambientes segregados [este termo, na época de Vigotski, não se referia à escola não-inclusiva, mas aos ambientes sem ensino adequado, sem o ensino com vida e vivacidade (BARROCO, 2007)], além de estimular o seu desenvolvimento por meio das vias remanescentes, desde a tenra idade.

Na abordagem histórico-cultural, a deficiência não é entendida como defeito e limitação, mas representa uma força motriz para a formação de uma superestrutura, para um desenvolvimento sobre outras bases. Vigotski (1997, p. 77) afirma que:

> [...] se algum órgão, devido à deficiência morfológica ou funcional, não consegue cumprir inteiramente seu trabalho, então o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumem a tarefa de compensar o funcionamento insuficiente do órgão, criando sobre este ou sobre a função uma superestrutura psíquica que tende a garantir o organismo no ponto fraco ameaçado.

O sentimento ou a consciência de inferioridade que é imposto à pessoa com deficiência são os principais impulsos para o desenvolvimento da sua capacidade, inteligência e transformação do estímulo negativo em supercompensação.

A superação do assim chamado defeito biológico e a adaptação que ele requisita precisam encontrar no processo educacional a força motriz para a formação da personalidade e a conquista da posição social. Para que o processo educacional consiga transformar-se em objeto de superação, é necessário que os professores conheçam as peculiaridades e forças determinantes da educação, garantindo assim, que a pessoa com deficiência adquira a cultura universal.

> A educação da criança com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que simultaneamente com o defeito estão dadas também as tendências psicológicas de uma direção oposta; estão dadas as possibilidades de compensação para vencer o defeito e de que precisam, ante essas possibilidades se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educacional como sua força

> motriz. Estruturar todo processo educativo segundo a linha das tendências naturais à supercompensação significa não atenuar as dificuldades que surgem no defeito.[...], mas tensionar todas as forças para sua compensação (VIGOTSKI, 1997, p.32).

Partindo destes pressupostos apresentados, o Atendimento Educacional Especializado, sustentado pelas bases legais, demanda reflexões por parte dos professores, tanto as de natureza pragmática, situadas nos diversos aspectos que mobilizam o cotidiano escolar, como as de natureza teórica. É a aproximação entre teoria e prática que possibilita uma qualidade de educação de qualquer grupo de alunos.

Neste sentido, Facci (2006, p. 23), referenciada nos estudos de Kostiuk (1991), ressalta a importância de o professor ter "clareza de como o ensino influi sobre o desenvolvimento intelectual e das características psicológicas dos alunos". Ainda destaca a necessidade de que "se estudem maneiras de valorizar a eficácia dos diversos métodos de ensino no desenvolvimento do pensamento, da memória e de outros processos mentais".

Assim, se um processo educacional inclusivo defende a escolarização de alunos com deficiência nas classes comuns de ensino, desfazendo, portanto, uma cultura de educação segregadora e a idéia de que a deficiência está associada à incapacidade, considera-se que antes disto deve-se ater à qualidade das mediações educacionais. Ou seja, a premissa básica é a de que para o desenvolvimento humano em geral, a sociogênese é condição fundamental. A condição para que a criança passe por transformações essenciais, que a tornem capaz de desenvolver estruturas humanas fundamentais, como as do pensamento e da linguagem, apóia-se na qualidade das interações sociais.

Para tanto, os documentos oficiais defendem que o atendimento a alunos com deficiência, com *Transtornos Globais do Desenvolvimento* – TGD e com Altas Habilidades ou Superdotação deva ser garantido na educação geral, tendo a mesma base e a mesma finalidade, utilizando-se de metodologias, recursos e procedimentos diferenciados, sempre que necessários, pois, "na essência, não existe diferença no enfoque educativo da criança com defeito da criança normal, nem na organização psicológica de sua personalidade" (VIGOTSKI, 1997, p. 44).

Implica pensar a escola como o espaço da mediação do conhecimento científico a todos os indivíduos que dela façam parte, oferecendo um Atendimento Educacional Especializado organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns, estando disponível em todos os níveis e modalidades de ensino. Deve ser oferecido em período de contraturno justamente para que os alunos freqüentem a turma do ensino regular. A Constituição

(1988) prevê a possibilidade deste *atendimento* ser oferecido fora da rede regular de ensino, uma vez que é um complemento, e por esta razão, não pode assumir caráter substitutivo.

As ações do Atendimento Educacional Especializado são definidas conforme as especificidades que se propõe a atender. As atividades curriculares específicas são desenvolvidas em Salas de Recursos, Salas de Recursos Multifuncionais ou Centros de Atendimentos Especializados, conforme serão abordados em cada área.

Considerando que alguns alunos podem apresentar, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade temporária ou permanente, é importante ressaltar que os diferentes recursos devem ser disponibilizados dentro da própria classe do ensino regular.

6.4 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A deficiência intelectual tem sido alvo de inúmeros estudos na modalidade da Educação Especial. Por meio de discussões e análises tenta-se explicar, conceituar e até mesmo caracterizar o indivíduo com atraso mental. Porém, devido à sua complexidade não há como definir um diagnóstico único e que a esclareça como sendo somente de cunho orgânico, pela categorização e tipos, devido à quantificação da inteligência.

A partir do século XX, a medida do quociente de inteligência (Q.I.) passou a ser uma questão importante, uma vez que os resultados da avaliação quantitativa poderiam classificar os alunos e encaminhá-los para salas de aulas melhores ou não (LURIA, 1974). A terminologia utilizada nas primeiras décadas do século XX categorizava por tipologia o deficiente mental em débil, imbecil e idiota, com graduação para cada uma destas classes. Posteriormente, a classificação passou a: leve, moderado, profundo e severo. No século XXI, após um encontro em Montreal, no ano de 2004, a *Organização Mundial da Saúde* (OMS) denominou o atraso mental como deficiência intelectual, identificando-a conforme a intensidade das limitações e da freqüência das mediações que demandam: intermitente, limitado, extenso, generalizado. Desde então, este referencial e a nomenclatura deficiência intelectual vêm sendo empregados, embora também ainda se encontre o termo deficiência mental em textos da literatura da área e em documentos norteadores e normativos. Neste Currículo, optamos por adotar o termo deficiência intelectual.

De acordo com o Decreto Federal Nº 5.296/04, a deficiência mental é definida como:

> [...] funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou demais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidado

> pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer, trabalho (BRASIL, 2004).

No que se refere às causas e fatores da deficiência Intelectual, é possível dizer que são variadas e complexas, porém, estas podem ocorrer em diversos períodos do desenvolvimento humano[51].

Neste sentido, é importante destacar que cada adjetivação e conceituação referida à deficiência intelectual pelas diversas linhas teóricas, sejam elas de cunho biológico, psicológico ou pedagógico, demandam de uma concepção de homem e de sociedade, que delimitam uma explicação de como a pessoa desenvolve as suas potencialidades, os apoios de que necessita, problematizando as políticas públicas e práticas pedagógicas condizentes.

A pessoa com deficiência intelectual apresenta um atraso mental em relação a outras pessoas de sua idade e com experiências sócio-culturais próximas. Notam-se limitações em relação às funções psicológicas superiores (área intelectual), todavia, sua situação não pode ser entendida como definitiva e imutável, mas como uma condição na qual o nível de aprendizagem e de desenvolvimento pode revelar uma transitoriedade. Com base em Vigotskii (2001) e Leontiev (1978), é possível dizer que este sujeito pode aprender conteúdos sistematizados, levando ao movimento da sua linha de desenvolvimento.

Para Vigotski (*apud* BARROCO, 2007), o indivíduo com atraso mental pode ser compreendido em relação ao nível médio de um grupo de crianças. Tendo este como referencial, encontra-se em atraso no seu desenvolvimento, sendo que, no processo de aprendizagem escolar, manifesta a incapacidade de seguir o mesmo ritmo de tal grupo. O autor diferencia o atraso mental devido a uma enfermidade nervosa ou psíquica e um defeito orgânico que se expressa em deficiência ou debilidade mental com diferenças de déficits.

Segundo Barroco (2007), em seus estudos, Vigotski utiliza-se dos termos atraso mental e deficiência intelectual, e opôs-se à teorização que fundamenta a metodologia dos testes de Q.I. quanto à sua rigidez na aplicabilidade e nos resultados que deles se extraem, em geral, desvinculados do funcionamento mental superior do sujeito. Segundo a autora, Vigotski critica que, por meio desta prática de se levar em tanta conta os resultados dos testes formais de inteligência, que se tornou tão recorrente desde as décadas iniciais do século XX, havia um preconceito em relação às crianças avaliadas pertencentes à classe trabalhadora.

6.4.1 O Atendimento Educacional em Cascavel

[51] Pré-gestacionais são aquelas que incluem fatores genéticos e hereditários. Pré-natais ocorrem durante a gestação, oriundos de aspectos biológicos e psicossociais. Peri-natais durante e após o parto como: anoxia,

Historicamente, o atendimento educacional especializado no município de Cascavel para os alunos com deficiência intelectual, segundo Tavella (1999, p. 33), iniciou-se "com a fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE em 17 de abril de 1971".

No ano de 1978, de acordo com o *Projeto para Classes Especiais das Escolas Municipais de Cascavel*, elaborado pela Secretaria de Educação, o município contava com

> [...] uma Escola Especializada para Deficientes Mentais, mantida parcialmente pela Prefeitura e em parte pela Apae. Além dessa escola, apenas uma Classe Especial funcionando no Colégio Estadual Wilson Joffre, ligada diretamente à 45º Inspetoria de Ensino (CASCAVEL, 1978, p. 6).[52]

Segundo o referido documento, haveria um currículo específico para a Educação Especial, com professor especialista, atendendo às demais normas legais vigentes. Na década de 1980, as classes especiais passaram a funcionar, sendo criadas por decreto municipal. Ainda neste período, a *Secretaria de Estado da Educação* - SEED, por meio do *Departamento de Educação Especial* – DEE, autorizou o funcionamento das referidas classes.

No período de 1980 a 2003, houve uma expansão do atendimento a esses alunos nas classes e escolas especiais, em decorrência da intensificação das políticas educacionais nacionais implementadas para esta modalidade de ensino. A partir de então, pelo debate acerca das políticas de educação inclusiva, a Rede redimensionou os encaminhamentos, ampliando assim, o atendimento na classe comum, assegurando também o atendimento educacional especializado.

Para se pensar, doravante, nas possibilidades do atendimento educacional no município de Cascavel às pessoas com deficiência intelectual, é preciso que se aborde mais a respeito da relação entre escolarização e desenvolvimento.

6.4.2 A Escolarização e o Desenvolvimento de Pessoas com Deficiência Intelectual

As contribuições que a Psicologia Histórico-Cultural traz por meio de Vigotski, Luria, Leontiev e demais autores a respeito do desenvolvimento mental do indivíduo com atraso mental, são essenciais para a compreensão quanto ao atendimento e intervenções pedagógicas que se fazem na área da deficiência intelectual.

---

hemorragias e lesões cerebrais traumáticas. Pós-natais: ocorrem através de doenças transmissíveis, espancamentos, abuso de drogas, desnutrição, os acidentes e ambientes pobres de estimulação.

[52] A 45ª Inspetoria de Ensino, atualmente é denominada Núcleo Regional de Ensino – NRE.

As pessoas com e sem deficiência humanizam-se sob uma mesma lógica em seu desenvolvimento, e para compreendê-la, retoma-se o exposto por Vigotsky (2005). Reafirma-se que os processos elementares de desenvolvimento (reflexo, percepção, atenção, memória), constituem-se da base biológica, que é inata, e se desenvolvem conforme o crescimento torna-se mais complexo, acontecendo de forma inconsciente. Mas é necessário que os indivíduos passem por outros processos, fundamentais para a humanização: aqueles que levam ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores (memória mediada, pensamento verbal, atenção e percepção dirigida e voluntária - enfim tudo aquilo que é próprio aos homens). Estas têm sua origem nas relações sócio-culturais e acontece de forma consciente, intencional e voluntária, mediatizada por outra pessoa e pelo uso dos signos/instrumentos.

Em outras palavras, a base biológica dada desde o nascimento vai sendo *superada* por uma construção social, isto é, os órgãos biológicos vão sendo metamorfoseados em órgãos sociais. Também, por outro lado, pode-se dizer que os limites biológicos tendem a ser compensados pela eleição de vias colaterais do desenvolvimento. A tendência do desenvolvimento é que, ante a relação com o mundo externo, o mundo interno seja constituído, organizado e tornado cada vez mais complexo.

Seguindo o percurso apontado, considerando as pessoas com deficiência intelectual, o modo como eles se relacionam com o mundo externo deve tornar-se cada vez mais indireto, porém, mediado, e por isto, o poder de apreendê-lo, e de junto a ele intervir, também deve se amplificar. O desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual implica, portanto, um processo de transformação daquilo que está no plano interpessoal, em conteúdo intrapessoal. A partir da internalização dos signos e instrumentos mediatizados na atividade coletiva, pela apropriação do mundo cultural, o sujeito re-elabora suas experiências, aprimorando as suas funções psíquicas.

Assim, o desenvolvimento mental/intelectual conta com a linguagem como fator primordial para a formação e o desenvolvimento das FPS. Estas, por sua vez, elevam o desenvolvimento de um nível primitivo a um cultural.

Conforme Leontiev (1978, p. 327),

> A apropriação da linguagem constitui a condição mais importante do seu desenvolvimento mental, pois o conteúdo da experiência histórica dos homens, da sua prática socio-histórica não se fixa apenas, é evidente, sob a forma de coisas materiais: está presente como conceito e reflexo na palavra, na linguagem. É sob esta forma que surge à criança a riqueza do saber acumulado pela humanidade: os conceitos sobre o mundo que a rodeia.

Conclui-se em relação a isso, com base nos estudiosos da Psicologia Histórico-Cultural, que a criança com deficiência intelectual não nasce com as capacidades psíquicas

deficientes. Embora se reconheça que existam especificidades para o funcionamento cerebral das pessoas sob esta condição (LURIA, 1974), é preciso considerar que as capacidades, as potencialidades, são desenvolvidas culturalmente – o que permite considerar que podem e devem ser trabalhadas pela escola por meio das intervenções pedagógicas.

> Uma criança retardada [termo que já não se emprega mais] pode ser dotada dos mesmos talentos naturais de uma criança normal, mas não sabe como utilizá-los racionalmente. Assim, eles permanecem adormecidos, inúteis, como peso morto. Ela os possui, mas não sabe como utilizar estes talentos naturais e isto constitui o defeito básico da mente da criança retardada. Em conseqüência, o retardo é um defeito não só dos próprios processos naturais, mas também do seu uso cultural. Para combater isso, exigem-se as mesmas medidas culturais auxiliares (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 228-229).

Pelo exposto, a criança com deficiência deve ser concebida como um sujeito histórico, concreto e capaz de entrar em atividade e de se apropriar de conhecimentos como as demais. O professor deverá, então, trabalhar com os aspectos íntegros, que não estão comprometidos pela deficiência, levando, tanto quanto possível, a empregá-los de modo consciente e intencional para sua melhor compreensão do mundo e intervenção nele. Este emprego racional refere-se ao desenvolvimento do *talento cultural* (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

Portanto, a escola constitui-se um local onde deve ocorrer a apropriação do conhecimento sistematizado, cabendo-lhe articular conteúdos e estratégias de ensino que superem o pensamento concreto (próprio ao método visual-direto, com base em experiências imediatas e na materialidade), e estimulem o pensamento abstrato, conceitual, verbal (BARROCO, 2007). Duarte (2000), afirma que a escola deve sair dos conteúdos que ficam no plano de categorias simples, concretas e elevar o aluno ao pensamento abstrato, organizado. Entendemos que tal defesa das atribuições da escola deva se aplicar ao ensino de todos os alunos, com ou sem deficiência. O norte para a escolarização de pessoas com deficiência intelectual é levá-las a compreenderem conceitos científicos, buscando a superação de dificuldades, como as de abstração e de pensamento conceitual, por meio de um planejamento educacional sistemático, intencional, que atinja a singularidade dos alunos com intuito de ampliar a aprendizagem.

Neste sentido, a criança com deficiência intelectual deve ser **ensinada** e não apenas **treinada** por atividades mecânicas que visam apenas as funções sensoriais e motoras. Muitas atividades, como, por exemplo, fazer bolinhas de papel coloridas para serem coladas em letras, gravuras e palavras, fazer contornos, preencher pontilhados, fazer cópias infindas, participar de jogos lúdicos, são desenvolvidas com este fim criticado – não

raramente, elas mesmas são dignas de críticas pelo que não produzem ou pelo que reproduzem. Uma escolarização que deveria ser cheia de vivacidade para provocar as transformações que se vêm apontando, pode tornar-se um processo morto, quando lida apenas com o treino, com a “concretude”, dirigido a uma criança supostamente “concreta”, limitada.

> Provou-se que um sistema de ensino baseado exclusivamente em meios visuais, e que excluísse tudo quando respeita o pensamento abstrato, não só não ajuda a criança a superar uma capacidade natural, mas na realidade consolida tal incapacidade, dado que ao insistir sobre o pensamento visual elimina os germes do pensamento abstrato; e precisamente por isso a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nesta direção, para desenvolver o que lhe falta (VIGOTSKY, 2005, p.13).

Reafirma-se, pois, que o trabalho educativo do professor, pelo exposto, assume grande importância, cabendo-lhe planejar e viabilizar a sua ação pedagógica, de maneira que todos os alunos se apropriem do conhecimento, por meio dos conteúdos clássicos, tendo estes como ferramentas essenciais para a passagem do conhecimento cotidiano ao científico. O professor deve estar atento para conhecer e promover a *zona de desenvolvimento próximo* do aluno com deficiência intelectual, para que o ensino que realiza possa partir dela, com base no que foi devidamente abordado por Vigotski (2001, p. 116): “[...] A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento [...]”. O ensino deve ser, portanto, intencionado no ponto em que a criança necessita de ajuda de um adulto ou de pessoa com mais experiência, como o professor, para que possa cada vez mais, e de modo cada vez mais complexo, realizar as atividades propostas.

Segundo Vigotski (*apud* BARROCO, 2007, p. 305),

> Ainda que as crianças mentalmente atrasadas estudem mais prolongadamente, ainda que aprendam menos que as crianças normais, ainda que, por último, se lhes ensine de outro modo, aplicando métodos e procedimentos especiais, adaptados às características específicas de seu estado, devem estudar o mesmo que todas as demais crianças, receber a mesma preparação para a vida futura, para que depois participem nela, em certa medida, ao par com as demais.

Dando um salto para os dias atuais, a segunda questão implica em alguns apontamentos. Com base nos fundamentos teórico-metodológicos defendidos neste Currículo, e nas diretrizes legais vigentes, a educação escolar para a criança com deficiência intelectual envolve o atendimento em sala comum e o atendimento educacional especializado. Este se viabiliza pela Sala de Recursos, no espaço escolar da Rede, sendo um serviço educacional de apoio e complemento pedagógico, em um ambiente dotado de recursos pedagógicos específicos e de equipamentos tecnológicos.

Os atendimentos aos alunos devem ser realizados em pequenos grupos ou individualmente (conforme as necessidades dos alunos), prevalecendo a opção pelo trabalho coletivo, em horário contrário ao que freqüentam na classe comum, em período de duas horas diárias, organizadas por cronogramas semanais, conforme as especificidades educacionais apontadas/investigadas através da avaliação no contexto escolar.

O trabalho será realizado por um professor especializado na área da Educação Especial, o qual terá a função de mediador do processo ensino-aprendizagem, possibilitando à criança apropriar-se dos conteúdos específicos da Sala de Recursos. O serviço especializado de apoio poderá ser disponibilizado também em Salas de Recursos Multifuncionais.

O objetivo do atendimento especializado da criança com deficiência intelectual na Sala de Recursos é, por meio de planejamentos e intervenções específicos, que se diferenciam do trabalho da Classe Comum, contemplar aspectos fundantes do desenvolvimento humano, próprios as FPS, como memória mediada, abstração, pensamento verbal, atenção voluntária, percepção dirigida e voluntária, etc., essenciais para o aprendizado escolar. Somado a isto, deve oferecer subsídios para a apropriação e elaboração de conceitos e de conteúdos defasados que o aluno apresenta. Em meio a tais propósitos, este atendimento deve propiciar à criança elementos para que se perceba capaz de aprender.

Além da Sala de Recursos, pode ser disponibilizado o Professor de Apoio Pedagógico para os casos específicos (intensos) da área da deficiência intelectual, sendo este profissional especializado em Educação Especial, o qual atua como mediador por meio de intervenções pedagógicas individualizadas no contexto da sala de aula, assegurando ao aluno com atraso mental os mesmos conteúdos científicos que são transmitidos aos demais, utilizando-se de recursos pedagógicos, adequações metodológicas, de acordo com o planejamento da série em que o aluno está matriculado.

Caso seja necessário, o aluno também será acompanhado e encaminhado à Rede de Apoio Especializada, para receber atendimento com outros profissionais como: psicólogo, fonoaudiólogo, psiquiatra, neurologista, fisioterapeuta, entre outros, no período contrário da classe comum.

6.5 DEFICIÊNCIA VISUAL

Neste tópico, também se defende a importância da escolarização das pessoas cegas e das que apresentam baixa visão. Também aqui, a escolarização passa a ser entendida como essencial para que as FPS destes e dos videntes se desenvolvam (LEONTIEV, 1978). Mas, antes de passarmos a ela, é preciso destacar uma questão crucial

que se impõe à sociedade em geral, e à escola de modo específico: a necessidade de superação de uma concepção idealista e idealizada do seu desenvolvimento, e da própria cegueira. Para tanto, é preciso que se atente à materialidade que os envolve, tal como aos demais homens. Isto demanda compreender que as pessoas sob tal condição se humanizam, assim como as videntes, em meio às condições objetivas de sobrevivência, tanto as suas particulares, como as do gênero humano em uma dada época e sociedade. Já tem sido bem explorada a compreensão de que o gênero humano assim se faz pelo trabalho e pela linguagem, e quanto estes direcionam o desenvolvimento do homem - em sua genericidade e em sua particularidade, sendo ele vidente ou não.

Também, é necessário entender como se define a deficiência visual - cegueira e baixa visão, nos dias de hoje.

Sob uma perspectiva quantitativa, o Decreto Federal Nº 5.296/2004, caracteriza deficiência visual como:

> *Cegueira*, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a *baixa visão*, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004).

Se tal definição é relevante, pois permite a identificação de pessoas sob tais condições, todavia, ela merece ponderações. Entendemos que cada sujeito é um ser singular, e embora o grau de acuidade visual numericamente seja o mesmo que de outra pessoa, o nível de desempenho visual de ambas dependerá de fatores isolados ou associados. Ou seja, a eficiência visual não depende diretamente da acuidade visual, pois o uso e a estimulação intencional da visão residual, no caso da condição de baixa visão, podem levar à sua melhor utilização, de forma a desenvolver no indivíduo uma reorganização nas estruturas corticais do cérebro. Percebe-se, com isto, uma relação dialética: as FPS são essenciais para tal utilização e, ao mesmo tempo, estas são também estimuladas a um desenvolvimento cada vez mais complexo.

No âmbito educacional, os documentos oficiais da *Secretaria de Educação Especial* – SEESP, do *Ministério da Educação* – MEC, merecem ser citados, embora a abordagem teórica subjacente a eles seja diferente deste Currículo, que se fundamenta na Psicologia Histórico-Cultural. Os estudos de Faye e Barraga (*apud* BRASIL, 2005, p. 16) apresentam o seguinte:

> Pessoas com baixa visão – [são] aquelas que apresentam “desde condições de indicar projeção de luz, até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho”. Seu processo educativo se

> desenvolverá, principalmente, por meios visuais, ainda que com a utilização de recursos específicos.
> Cegas – [são] pessoas que apresentam "desde a ausência total de visão, até a perda da projeção de luz". O processo de aprendizagem se fará através dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar), utilizando o Sistema Braille como principal meio de comunicação escrita.

No que tange aos indivíduos com baixa visão, para fins educacionais, em 1992, o *Conselho Internacional para Educação de Pessoas com Deficiência Visual* – ICEVI e a *Organização Mundial de Saúde* – OMS, propõem a avaliação clínico-funcional, pois, como afirma Tureck (2003, p. 40) "[...] o desempenho visual é mais um processo funcional do que simples expressão numérica de acuidade visual". Desta forma, uma avaliação para os fins citados anteriormente deve utilizar-se de critérios clínicos e funcionais, sendo realizada por oftalmologista e por pedagogo, que no último caso avaliará critérios de outras funções visuais igualmente importantes. Estes critérios seguem as seguintes recomendações:

> Avaliação clínica: compreende diagnóstico e prognóstico, avaliação da acuidade visual para perto e longe, avaliação do campo visual, avaliação da sensibilidade aos contrates e visão de cores, prescrição e orientação de recursos ópticos especiais.
> Avaliação funcional: é a observação do desempenho visual do aluno em todas as atividades diárias, desde como se orienta e se locomove, alimenta-se, brinca, até como usa a visão para realizar tarefas escolares ou práticas. A avaliação funcional da visão revela dados qualitativos de observação informal sobre: o nível de desenvolvimento visual do aluno, o uso funcional da visão residual para as atividades educacionais, da vida diária, orientação, mobilidade e trabalho, a necessidade de adaptação à luz e aos contrastes, adaptação de recursos óticos, não-ópticos e equipamentos de tecnologia avançada (BRUNO, 1997, p. 89).

Ainda vale ressaltar que a cegueira e a baixa visão ocorrem em virtude de causas congênitas, hereditárias e adquiridas[53], e no Brasil essas causas, em sua maioria, advém de questões de saúde pública, em um país no qual a participação efetiva do Estado revela-se cada vez menor, o que leva ao questionamento das políticas sociais enquanto função pública. No âmbito da Educação Especial, é importante que se destaque quanto essa tendência ao *Estado Mínimo* incide sobre a constituição física e psíquica dos indivíduos e, portanto, professores, alunos, pais e a sociedade em geral devem estar atentos a ela.

Mediante as definições e considerações apresentadas, ressaltamos que, ao se fazer referência à pessoa cega ou com baixa visão, buscamos superar os modelos assistencialistas e clínico-terapêuticos. Historicamente eles nortearam uma dada escolarização: a que atendia indivíduos com deficiência em escolas especiais, ou mesmo

[53] Para maior aprofundamento teórico sobre as causas da cegueira e baixa visão, consultar: Saberes e práticas da inclusão : desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão (BRASIL, 2005).

regulares, sob uma forma segregada, até que estivessem “prontos” para serem integrados à educação escolar ofertada aos demais, sem deficiência. Aqui, diferente desses modelos criticados, concebe-se que a escolarização de alunos sob tais condições possa se dar de modo efetivo em escolas regulares, favorecendo experiências entre pessoas com e sem comprometimento visual. Na verdade, entendemos que elas são essenciais, desde que sob mediações instrumentais e que levem à constituição social da individualidade, que se compõe contando com os conteúdos presentes nas relações sociais.

6.5.1 O Atendimento Educacional em Cascavel

Lembramos que somente a partir do século XX, com o advento da Educação Especial sob os princípios da integração as crianças cegas pertencentes à classe trabalhadora, foram sendo atendidas em escolas regulares, pois as de classes mais abastadas, de certa forma, já recebiam este atendimento. Se hoje há uma maior aceitação da educabilidade do cego e da pessoa com baixa visão, é importante considerar que isto não se deu fortuitamente, como a história registra. Um alcance como este citado se dá sob grande luta pelas diferentes formas de acessibilidade. A intrínseca relação entre escola e sociedade/mundo do trabalho também é notória nesta área da Educação Especial[54].

No município de Cascavel, o atendimento educacional especializado às pessoas cegas e com baixa visão teve seu início na década de 1980, quando o DEE, da SEED, firmou convênio com a então *Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Cascavel* - FECIVEL, hoje *Universidade Estadual do Oeste do Paraná* - UNIOESTE, com o objetivo de formar professores especializados no chamado "Curso de Estudos Adicionais".

Ante à formação destes profissionais, o Estado criou, no ano de 1987, o *Centro de Atendimento Especializado para Deficientes Visuais* – CAE-DV, no Colégio Estadual Eleodoro Ébano Pereira. Com o aumento da demanda de pessoas que necessitavam de atendimento especializado, na década de 1990, mais dois CAE-DV foram criados: um no Colégio Estadual Marcos Schuster e outro no Colégio Estadual Castelo Branco. Atualmente,

[54] Explicando melhor, o processo de exclusão escolar e social de pessoas com deficiência na sociedade capitalista em crise, não se deve apenas às condições específicas de desenvolvimento das mesmas. É próprio da lógica capitalista produzir riquezas de toda ordem e concentrar a apropriação e o usufruto destas para uma pequena parcela da sociedade. De certo modo, pode-se dizer que a lógica capitalista não exclui ninguém; todos desempenham um dado papel: uns acumulam e usufruem daquilo que de mais elevado a sociedade vem produzindo; outros o fazem em menor escala, outra grande parcela não chega a acumular e nem a usufruir, embora seja instigada a produzir. Numa dimensão mais ampla, pode-se entender que todos são partícipes desta forma instituída de vida social, e isto não diz respeito diretamente ao fato de os indivíduos terem ou não deficiência. Mas, por outro lado, pode-se comprovar que aqueles indivíduos que têm deficiência encontram mais obstáculos para conseguirem entrar em contato e usufruir daquilo que de mais elaborado vem sendo produzido. É importante, pois, que a escola, ao atender seus alunos que apresentam ou não deficiência, provoque o estranhamento a esta lógica capitalista instituída, bem como demonstre os desafios cumulativos àqueles que tem deficiência, como a cegueira ou a baixa visão, por exemplo.

os referidos Centros atendem alunos cegos e de baixa visão, matriculados nas redes municipal e estadual de ensino.

Cascavel possui ainda o *Centro de Apoio Pedagógico para as Pessoas Cegas e com Visão Reduzida de Cascavel* - CAP Municipal. Faz-se necessário ressaltar que o CAP Municipal é responsável pelos processos de avaliação visual e pelos encaminhamentos para os atendimentos especializados de todos os alunos cegos e com baixa visão, matriculados na Rede, bem como pela produção de livros em Braille e ampliados, materiais pedagógicos especializados, formação continuada de professores e incentivo à utilização de tecnologias aplicadas à área.

6.5.2 A Escolarização e o Desenvolvimento de Pessoas com Deficiência Visual

A prática educacional citada anteriormente e instituída, respalda-se no fato de que não há como conceber o processo de desenvolvimento das pessoas cegas de forma diferenciada do processo de desenvolvimento dos videntes, considerando que a cegueira causa no sujeito, inicialmente, apenas uma limitação física, não se constituindo em um elemento impeditivo à sua aprendizagem e nem tampouco ao seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997).

Ao considerar o ser humano como um ser social, entender que a sua aprendizagem e seu desenvolvimento ocorrem na medida em que ele se relaciona com os demais seres humanos e com a cultura produzida na história da humanidade. Assim, os cegos não têm dificuldade para realizar tais processos, pois podem desenvolver a linguagem. Dessa forma, afirma-se que os cegos, ao conseguirem materializar suas capacidades, não sofrem nenhum tipo de prejuízo que seja impeditivo ao processo de aprendizagem e desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997).

No caso da cegueira, não é somente o desenvolvimento das funções do tato ou da audição, mas sim da aquisição da linguagem, a utilização da experiência social, a relação com os videntes, que constituem a fonte de compensação. Pode-se dizer que os cegos, através da linguagem, percebem e abstraem informações que para os videntes podem ser percebidas através de representações. Então, para os cegos, não é o desenvolvimento excepcional das funções táteis e auditivas, por exemplo, os responsáveis pela compensação. Antes, as FPS, ao conduzirem à formação de conceitos é que são a autêntica esfera da compensação.

Após as considerações feitas a respeito do processo de compensação nas pessoas cegas, retomamos a uma questão considerada fundamental. Devido à limitação física que a cegueira causa no sujeito, este é capaz de, por meio das FPS, reorganizar suas estruturas

psíquicas e, a partir dessa reorganização, desenvolver-se e apropriar-se dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade.

Como para qualquer outra criança vidente, no CMEI ou na escola, é primordial a mediação intencional do professor junto àquela que é cega ou com baixa visão, pois como nos mostra Vigotski (2001, p. 115) "[...] uma correta organização da aprendizagem na criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem [...]".

Com tal respaldo, defendemos que a aprendizagem dos conhecimentos curriculares se dará na sala comum do ensino regular, considerada a responsável pela educação formal, e terá apoio no Atendimento Educacional Especializado.

Para tanto, neste atendimento serão trabalhados os seguintes aspectos:

- Apoio itinerante;
- Atividades de vida autônoma e social;
- Orientação e mobilidade;
- Ensino da escrita Braille e utilização do sorobã;
- Utilização de material ampliado e de recursos ópticos e não-ópticos;
- Estimulação visual; e
- Estimulação precoce.

O CAP deverá garantir às pessoas cegas e às de baixa visão o acesso ao conteúdo programático desenvolvido na escola, assim como o acesso à literatura, à pesquisa e à cultura, por meio da utilização de equipamentos para impressão do livro em Braille, adaptado, em relevo ou ampliado.

Ressaltamos que os aspectos mencionados devem ser trabalhados de maneira articulada com o trabalho de sala de aula, já que este constitui-se em uma ação complementar e/ou suplementar da ação realizada nesta. Nesse sentido, o atendimento educacional especializado deverá fornecer os subsídios necessários aos processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos cegos e com baixa visão.

6.6 DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Define-se a Deficiência Auditiva[55] como "*a perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis ou mais, aferida por audiograma nas freqüências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz"* (BRASIL, 2004).

Pode-se dizer que surdo é aquele que sofre privação sensorial total ou parcial – que possui algum resíduo auditivo, podendo valer-se deste, com ou sem o uso de próteses. De

[55] Este conteúdo pode ser encontrado também em Sassaki (2006).

acordo com os referenciais do MEC/SEESP, classifica-se a surdez conforme seu grau e/ou intensidade de comprometimento.

> **Parcialmente surdo** (com deficiência auditiva – DA)
> a) Pessoa com *surdez leve* – [...] que apresenta perda auditiva de até quarenta decibéis. Essa perda impede que o indivíduo perceba igualmente todos os fonemas das palavras. Além disso, a voz fraca ou distante não é ouvida. Em geral, esse indivíduo é considerado desatento, solicitando, freqüentemente, a repetição daquilo que lhe falam. Essa perda auditiva não impede a aquisição normal da língua oral, mas poderá ser a causa de algum problema articulatório na leitura e /ou escrita.
> b) Pessoa com *surdez moderada* – [...] que apresenta perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis. Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra, sendo necessária uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida. É freqüente o atraso de linguagem e as alterações articulatórias, havendo, em alguns casos, maiores problemas lingüísticos. Esse indivíduo tem maior dificuldade de discriminação auditiva em ambientes ruidosos. Em geral, ele identifica as palavras mais significativas, tendo dificuldade em compreender certos termos de relação e/ ou formas gramaticais complexas. Sua compreensão verbal está intimamente ligada à sua aptidão para a percepção visual.
>
> **Surdo**
> a) Pessoa com *surdez severa* – [...] que apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis. Este tipo de perda vai permitir que ele identifique alguns ruídos familiares e poderá perceber apenas a voz forte, podendo chegar até aos quatro ou cinco anos sem aprender a falar. Se a família estiver bem orientada pela área da saúde e da educação, a criança poderá chegar a adquirir linguagem oral. A compreensão verbal vai depender, em grande parte, de sua aptidão para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações.
> b) Pessoa com *surdez profunda* – [...] que apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis. A gravidade dessa perda é tal, que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir a língua oral. As perturbações da função auditiva estão ligadas tanto à estrutura acústica quanto à identificação simbólica da linguagem. Um bebê que nasce surdo balbucia como um de audição normal, mas suas emissões começam a desaparecer à medida que não tem acesso à estimulação auditiva externa, fator de máxima importância para a aquisição da linguagem oral. Assim tampouco adquire a fala como instrumento de comunicação, uma vez que não a percebendo, não se interessa por ela e, não tendo retorno auditivo, não possui modelo para dirigir suas emissões. Esse indivíduo geralmente utiliza uma linguagem gestual, e poderá ter pleno desenvolvimento lingüístico por meio da língua de sinais.
> Atualmente, muitos surdos e pesquisadores consideram que o termo “surdo” refere-se ao indivíduo que percebe o mundo por meio de experiências visuais e opta por utilizar a língua de sinais, valorizando a cultura e a comunidade surda (BRASIL, 2006, p. 19-20)

A deficiência auditiva é causada por diversos fatores: hereditários[56], pré, peri e pós-natais. Ante à complexidade que envolve esta questão, marca-se que cabe à educação

[56] Para ler a respeito, consultar: Oliveira *et all* (2001); Pfeilsticker (2004).

escolar atentar-se aos aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos sob esta condição.

6.6.1 O Atendimento Educacional em Cascavel

O atendimento educacional do surdo na Rede teve ênfase a partir da apresentação do Projeto de Lei Municipal Nº 91/98[57], que reconheceu oficialmente a *Língua Brasileira de Sinais* - LIBRAS [ou hoje denominada Língua de Sinais Brasileira]. Este tinha por objetivo assegurar o atendimento especializado nas escolas municipais e órgãos públicos. Após a sua aprovação, a Secretaria Municipal de Educação implantou o atendimento especializado na área da surdez.

No ano 2000, foram ofertados os primeiros cursos de Libras destinados aos professores da Rede, permanecendo até o presente momento. A partir de 2003 foi implementado o projeto intitulado *Libras: quebrando barreiras*, e passou a ser ofertado a professores e à comunidade externa, constituído-se em um curso organizado por três módulos, com carga horária total de 450 horas. Com base neste projeto, foram implementados outros atendimentos como: *Centro de Atendimento Especializado ao Deficiente Auditivo* – CAE-DA; uma turma de *Educação de Jovens e Adultos* – EJA, com professor surdo e professor ouvinte (ambos na mesma sala); *Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez* – CAS - (em fase de implantação). Além disto, também se passou a contar com a existência dos professores bilíngües e de apoio pedagógico com conhecimento em língua de sinais aos alunos surdos usuários desta.

6.6.2 A Escolarização e o Desenvolvimento de Pessoas com Deficiência Auditiva

Em geral, entendemos que a educação escolar dos surdos depende da própria história da educabilidade do surdo. Esta pode ser entendida por três momentos distintos, conforme as formas de comunicação eleitas: comunicação total, oralismo e bilingüismo[58].

---

[57] O referido projeto, antes de sua aprovação, sofreu alterações entrando em vigor em 1999, conforme lei Nº 2.967/1999. Esta posteriormente foi revogada pela lei Nº 3.778/2004.

[58] "O oralismo refere-se à prática do ensino da leitura labial ao surdo. Há uma vertente crítica atual que aponta que o oralismo implica no entendimento da surdez como uma condição anormal passível de correção. Por tal raciocínio, o atendimento mais indicado, portanto, seria levar o indivíduo à superação do seu problema, tornando-se o mais normal possível. Esse entendimento de surdez implica na ênfase ao treinamento auditivo, à leitura labial, à estimulação dos órgãos fonoarticulatórios, bem como na opção pelo implante coclear, dentre outras medidas, para o alcance ou restituição da fala. Bueno (1998) salienta o cuidado em não se tomar oralistas com valência negativa e os gestualistas no pólo contrário" (BARROCO, 2007, p. 312).
"Comunicação total é uma filosofia, que para facilitar a comunicação com a pessoa surda, pressupõe que sejam utilizados quaisquer recursos lingüísticos que facilitem a comunicação, como a fala, o alfabeto dactilológico, a leitura orofacial, a língua de sinais, entre outros. Agregando assim, os princípios e procedimentos oralistas e gestualistas em uma mesma metodologia" (DEFANTE, 2004, p. 15-16).

Até hoje não há consenso a respeito, podendo se identificar fortes movimentos em favor do oralismo, da língua de sinais ou do bilingüismo. Diferentes estudiosos tentam comprovar a total eficiência do modo de comunicação defendido, no que diz respeito às relações interpessoais dos surdos e da sua apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados. Com base em Vigotski (1997), pode-se afirmar que neste segundo ponto consiste o problema da educação dos surdos, por isso, torna-se necessário um embasamento teórico na questão do que é a aquisição da linguagem para estes – a ser pontuada.

Considerando os escritos de Vigotski (1997), que se diferenciam ao longo da sua produção, inicialmente defendendo mais o oralismo [embora sob uma forma renovada] e, posteriormente, apontando a importância do bilingüismo, a preocupação da escola não deve estar voltada somente ao emprego da linguagem pelos surdos para apenas reproduzirem a cotidianidade. Antes, a escola deve atentar-se para que se valham da linguagem para a apropriação dos conhecimentos. É importante destacar que embora se reconheça a importância de diferentes formas de comunicação e expressão, a Libras será trabalhada como língua preferencial, seguindo as orientações governamentais, municipais, estaduais e federais.

> Observa-se que o posicionamento de Vygotski para a língua de sinais muda no começo da década de 1930, e conclui que ela é uma língua genuína; portanto, complexa e rica, com sintaxe própria, capaz de expressar conceitos abstratos diferentes, idéias, pensamentos, fatos de natureza sócio-política, etc. Não se trata somente de um meio de comunicação entre pessoas surdas, mas meio de pensamento interno da pessoa (BARROCO, 2007, p. 325).

A ação pedagógica, por este entendimento, deve ser fundamentada nos pressupostos básicos de que a aprendizagem humana conta com mediações instrumentais que favoreçam as ações comunicativas das crianças com seus pares e com toda a criação humana. Deste modo, a aprendizagem de surdos segue a mesma direção que a de ouvintes, isto é, vai do plano interpessoal – interpsicológico, para o intrapessoal – intrapsicológico. Pode-se, com isto, entender que aquilo que está na mente do surdo esteve antes cristalizado ou objetivado fora dela. Daí podemos entender a importância de crianças surdas e ouvintes terem oportunidades de escolarização e de vivenciarem experiências que

---

"O bilingüismo refere-se à prática educacional de se educar a criança com a língua de sinais, como primeira língua e a língua dominante entre os ouvintes, na modalidade oral ou escrita, como segunda língua. Os adeptos da filosofia bilíngüe defendem o direito de os *Surdos* [com letra maiúscula] receberem instrução formal por meio da língua de sinais e se apropriarem da língua da maioria ouvinte (no Brasil, a língua portuguesa), como uma língua instrumental" (BARROCO, 2007, p. 312).

levem a uma apropriação de conteúdos que movimentem seus desenvolvimentos desde seus primeiros anos de vida.

O trabalho educativo na educação infantil[59] inicia com a participação cada vez mais complexa da criança no mundo cultural, partindo, por um lado, de cuidados diários e, por outro, dos balbucios que emite, das mímicas que aprende, dos movimentos que se tornam gestos. Tudo isto contribui para a posterior formação do pensamento verbal e dos hábitos lingüísticos da criança. É por meio da interação social, oportunizada de uma forma ou de outra pelas relações sociais estabelecidas, que se efetivará a mediação dos adultos (professores e demais profissionais) e dos seus pares, em atividades de brinquedo, imitação, comunicação, exploração dos objetos e espaços. Por este modo, ela vai se apropriando, tal como ocorre com a criança ouvinte, das características que poderão identificá-la como pertencente a esta época e cultura. As mediações estabelecidas em contexto escolar ou educacional devem ser organizadas sob as delimitações dos objetivos e conteúdos educacionais selecionados.

O professor dos alunos com perda auditiva ou surdos não poderá diferenciar os conteúdos ensinados a estes, daqueles que ensina aos demais alunos. Para tanto, deve considerar as especificidades na metodologia do ensino para que a aprendizagem ocorra em sala de aula. Isto porque, esses alunos apresentam as mesmas possibilidades de aprendizagem que os ouvintes, precisando que suas necessidades educacionais especiais sejam supridas. Deve ser respeitado, no momento da aula, o tempo necessário para que o aluno consiga receber as informações mediadas pelo professor de apoio pedagógico e possa participar das atividades em tempo real junto com os demais, da mesma forma seja garantido a ele o tempo para verbalizar e sistematizar o conteúdo.

Para que essas considerações sejam bem compreendidas, é preciso retomar os fundamentos apresentados por Vigotski que, para estudar o desenvolvimento do surdo e a sua educabilidade, fez alguns experimentos a respeito e chega a duas conclusões. A primeira refere-se ao estudo das atividades nervosas superiores: compreende que se deve ter claro que o surdo é capaz de ter uma vida social intensa e toda a particularidade de sua educação está voltada em substituir uma via de aprendizado por outra, denominada via colateral.

> O cego e o surdo são capazes de realizar em toda sua plenitude a conduta humana, isto é, de levar uma vida ativa. Todo o peculiar em sua educação se reduz à substituição de umas vias por outras para formação das conexões condicionadas. [...] *o princípio e o mecanismo psicológico da educação são aqui os mesmos que na criança normal* (VIGOTSKI *apud* BARROCO 2007, p.320, grifos no original).

[59] Para maior aprofundamento a respeito, sugere-se a leitura do exemplar da coleção Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldade de comunicação e sinalização: surdez (BRASIL, 2006).

A segunda nos leva a pensar que a educação não pode mudar o organismo, porém pode buscar, através das tendências naturais, a superação. Esta é tomada no sentido de não reprimir os instintos que são naturais desse indivíduo, pois, por intermédio destes, ele pode passar à mímica como forma de linguagem.

A transformação das funções psicológicas naturais primitivas em FPS está fundamentada no processo de aquisição de ferramentas psicológicas simbólicas, as quais são mediadas pelos adultos, atribuindo interpretações ou significações aos signos. Estabelecendo os primeiros signos visuais e atribuindo significado à linguagem, tornando-a funcional e comunicativa, caracterizando a linguagem humana,

> [...] a língua revela o sistema simbólico fundante para a atividade semiótica humana – que torna o homem humanizado, daí o objetivo do ensino da linguagem às crianças não ser apenas para a sobrevivência cotidiana, mas visando a internalização da linguagem como a base para o pensamento verbal. Se uma função psicológica superior não se desenvolve isoladamente, não se poderia estudar a palavra falada dessa forma (BARROCO, 2007, p. 327).

Vigotski (1997), em suas premissas, demonstra que o ensino tradicional da linguagem à criança pelo método fonético é artificial e analítico, o que não proporciona a aquisição da linguagem, senão a meras articulações mecânicas das palavras, dificultando assim, a sua inserção em contextos históricos e sociais. Conforme Vygotski (*apud* BARROCO 2007, p. 321), “[...] uma frase solta é quase uma abstração, a linguagem surge em conjunto muito maior que a oração”. Assim, às crianças deve se oportunizar “[...] o idioma inteligível, necessário, vitalmente imprescindível, isto é, a linguagem lógica e não a articulação”.

O desenvolvimento do método de ensino para surdos não está baseado em aprender articular as palavras, mas em que o aluno se aproprie do conhecimento cientificamente elaborado, garantindo assim sua participação nas manifestações da atividade social e em seu desenvolvimento lingüístico, não o diferenciando da educação da pessoa ouvinte.

Os alunos surdos receberão atendimento individualizado de um professor de apoio pedagógico bilíngüe Libras/Língua Portuguesa, para assegurar, por meio de sua mediação, a apropriação dos conteúdos. É necessário que este professor participe na elaboração das aulas e materiais junto com o professor regente da turma, visando dar significação aos conteúdos a serem trabalhados.

Estes deverão receber atendimento em horário contrário ao do ensino regular no CAE-DA, de natureza pedagógica, desenvolvido por professor bilíngüe, com formação em Educação Especial. Este atendimento tem a finalidade de complementar o trabalho

desenvolvido em sala de aula, dando ênfase ao uso da língua portuguesa, possibilitando a compreensão do significado das palavras, momentos de produção e reestruturação de textos.

Serão ofertados instrutores surdos para o ensino da Libras nas escolas ou nos centros destinados a complementar o trabalho pedagógico. A Rede também contará com o CAS, que tem como finalidade promover a formação de profissionais habilitados, como: professores, tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, instrutores surdos e demais profissionais para atuar com alunos com perda auditiva surdo, utilizando recursos tecnológicos e educativos.

6.7 DEFICIÊNCIA FÍSICA

A sociedade atual tem se caracterizado pela valorização do corpo. Isto é possível de se observar por meio das suas produções tecnológicas e de processos que visam à conquista da beleza e da saúde. Neste sentido, podem ser encontrados produtos de beleza, equipamentos para tratamentos estéticos, inovações no âmbito das atividades físicas, revistas especializadas, etc. É possível pensar que ela prima pela perfeição e defende certos padrões estéticos para seus integrantes, o que leva, certamente, a uma "padronização" do homem. Se há esta prática instituída, nela desconsidera-se que também a pessoa com deficiência é sua integrante.

Ante a este contexto, o presente documento procura expor, ainda que de forma sucinta, aspectos relacionados à conceituação e às causas da deficiência física, buscando as contribuições da psicologia histórico-cultural para esta área da educação especial.

De acordo com o documento *Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço para o Atendimento Educacional Especializado (*BRASIL, 2006, p. 28*)*, o MEC, define que:

> A deficiência física se refere ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema osteoarticular, o sistema muscular e o sistema nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer destes sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir quadros de limitações físicas de grau e gravidade variáveis, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida.

Por sua vez, o Decreto Federal Nº 5.296/2004, define a deficiência física como:

> [...] alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo,

> membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (BRASIL, 2004).

Segundo Silva *et all* (2006, p. 19), a deficiência física pode ser:

> **Temporária** – quando tratada, permite que o indivíduo volte às suas condições anteriores.
> **Recuperável** – quando permite melhora diante do tratamento, ou suplência por outras áreas não atingidas.
> **Definitiva** – quando apesar do tratamento, o indivíduo não apresenta possibilidade de cura, substituição ou suplência.
> **Compensável** – é a que permite melhora por substituição de órgãos [...] a amputação compensável pelo uso da prótese.

De acordo com a literatura, são várias as causas da deficiência física[60]. Entendemos como importante àqueles que participam do processo de escolarização que sejam cientes destas para que possam auxiliar, sempre que se fizer necessário, em ações preventivas e por meio de atendimento educacional adequado.

6.7.1 O Atendimento Educacional em Cascavel

O Atendimento Educacional Especializado para os alunos com deficiência nas escolas da Rede se efetivou na década de 1970, com a criação das classes especiais. Conforme o *Projeto para Classes Especiais das Escolas Municipais de Cascavel*, a implantação de classes especiais objetivava "atender ao aluno limítrofe e excepcional", conforme proposto pelo Projeto Multinacional de Educação (CASCAVEL, 1978, p. 03). Entretanto, somente na década de 1980 houve o desmembramento de uma dessas turmas para atendimento aos alunos com deficiência física. Na década de 1990 esta classe foi cessada e, em substituição, foi criado o *Centro de Atendimento Especializado ao Deficiente Físico* – CAE-DF, que funciona na Escola Municipal Ita Sampaio.

A partir da efetivação do CAE-DF, os alunos com deficiência física da Rede recebem apoio ou atendimento complementar em contraturno, com professor habilitado, conforme legislação vigente. De acordo com a Instrução 02/04 – SEED/PR (PARANÁ, 2004), este atendimento deve ser diferenciado de aluno para aluno, tanto em relação às suas especificidades, quanto no que se refere à complementação dos conteúdos escolares, caracterizando-se como um serviço de apoio de natureza pedagógica. Fica ressaltado que o

---

[60] Segundo Silva et all (2006, p. 19), a deficiência física pode ter causas de natureza:
Hereditária – quando resulta de doenças transmitidas por genes, podendo manifestar-se desde o nascimento, ou aparecer posteriormente.
Congênita – quando existe no indivíduo ao nascer e, mais comumente, antes de nascer, isto é, durante a fase intra-uterina.
Adquirida – quando ocorre depois do nascimento, em virtude de infecções, traumatismos, intoxicações.

objetivo principal deste atendimento é o de que o aluno melhore a sua comunicação e autonomia.

No contexto da sala de aula regular, na escola ou CMEI, quando necessário, o aluno recebe atendimento do Professor de Apoio Pedagógico[61], o qual atua juntamente com o regente da turma assegurando a apropriação do conhecimento científico.

6.7.2 A Escolarização e o Desenvolvimento de Pessoas com Deficiência Física

A teoria vigotskiana nos permite compreender que os alunos com deficiência têm as mesmas condições para a aprendizagem que os sem deficiências, embora precisem fazer caminhos alternativos, encontrar vias colaterais que lhes permitam alcançar as mesmas metas que estes. Neste sentido, Vigotski[62] (1997, p. 164) aponta que "[...] as crianças com deficiência física geralmente se encontram muito mais próximas das crianças consideradas normais do que os cegos e os surdos e requerem muito menos particularidades na educação". Ressalta-se que a deficiência não torna as pessoas incapazes de aprenderem, porém, o que as destacam das demais são os aspectos orgânicos diferenciados anatômica e/ou funcionalmente.

Para Garcia (1998, p. 6), o que importa não é apenas que o aluno com deficiência física tenha matrícula garantida, nem que apenas freqüente uma escola, mas sim que se aproprie "[...] dos conhecimentos produzidos pela humanidade, dos signos, dos valores culturais", e, assim, desenvolva processos cognitivos superiores.

Esta defesa é de suma relevância, pois, sob a perspectiva vigotskiana, é no contexto cultural e social que as funções psicológicas humanas superiores têm as suas origens. Por tal norte teórico, o desenvolvimento mental humano não é imutável e universal, e nem se dá de modo passivo. Antes, é dependente do desenvolvimento histórico e social já alcançado por uma dada sociedade ou povo ao qual se pertença, e de um processo que permita a apropriação ante os diferentes modos de mediação.

Facci e Tuleski (2006, p. 1) consideram de fundamental importância:

> O estudo do desenvolvimento das funções psicológicas superiores – tipicamente humanas – tais como abstração, planejamento, memória lógica, entre outras funções, [pois isto] possibilita traçar o caminho para compreender o desenvolvimento da personalidade da criança, partindo do entendimento de que a apropriação da cultura provoca a superação das limitações postas pelo desenvolvimento biológico.

Diante disto, Facci (2004, p. 226) ressalta que a função da escola é:

[61] Conforme Instrução Normativa 02/2005, da Secretaria de Educação de Cascavel (CASCAVEL, 2005).

> [...] contribuir no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, haja vista que essas se desenvolvem na coletividade, na relação com outros homens, por meio da utilização de instrumentos e signos; levar os alunos a se apropriarem do conhecimento científico atuando, por meio do ensino desses conhecimentos, na zona de desenvolvimento próximo [63].

Em outras palavras, a apropriação de elaborações já produzidas pela humanidade [objetos, processos, procedimentos, valores, etc.] permite às pessoas com deficiência física assumirem características muito próprias à sua época e cultura; propiciando-lhes que se tornem humanizadas. A questão, neste caso, não está em se ter deficiência ou não para tal apropriação, mas em se ter condições sócio-econômicas para tanto. Por exemplo, as cadeiras de rodas permitem maior liberdade e segurança para locomoção e acessibilidade do cadeirante, transformando significativamente suas experiências sociais. Embora existam modelos mais avançados que oportunizem isto àqueles com grande comprometimento físico, eles podem não se valer deste recurso devido ao seu alto custo. Se isto ocorre, há que se considerar sempre que o processo de humanização, obviamente, é complexo, histórico e dinâmico. Pode-se dizer que ele ocorre de forma mais plena, conforme critérios comparativos entre os patamares de desenvolvimento já alcançados pelo gênero humano em diferentes épocas e culturas, por meio da apropriação dos conhecimentos/conceitos científicos. Estes forjam e dão suporte ao psiquismo para superar funções psicológicas naturais ou mais elementares e ascender às formas mais complexas, indiretas e mediatas de se estar no mundo e sobre ele intervir.

Fica marcada, portanto, a defesa de uma escolarização com base no ensino de conteúdos científicos, além, é claro de outras elaborações não-cotidianas, como a filosofia e a arte (HELLER, 1991). Sob tal direção teórica, entendemos que não são as dificuldades motoras que causam impedimentos no processo de aprendizagem nos alunos com deficiência física, todavia é importante o conhecimento sobre como a deficiência pode requisitar mediações diferenciadas para proporcionar condições adequadas à apropriação do conhecimento. Em alguns casos, há necessidade de suprimir obstáculos físicos que dificultam a mobilidade dos alunos, sendo necessário rever as condições de acessibilidade[64], mas, em paralelo, ou anteriormente, é preciso que a sociedade se atente aos obstáculos não-materiais que impedem chegar àquelas aprendizagens que movimentam o desenvolvimento.

---

[62] Los niños inválidos generalmente se encuentran mucho más cerca del tipo normal de niño que los ciegos y los sordos y requieren mucho menos particularidades en la educación.

[63] Para um estudo mais especifico acerca desta temática, consultar L. S. Vigotski (2001).

[64] A acessibilidade pode ser entendida como “condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2004).

Ao longo de diferentes períodos históricos, a deficiência física foi tomada de modo negativo. Ainda hoje, ela é relacionada com as impossibilidades e as incapacidades para caminhar, escrever, trabalhar, entre outras[65]. Mantém-se, com isso, uma idéia de que pessoas com deficiência física sejam inferiores, ou ainda, cultiva-se nelas a sensação de estarem deslocadas na sociedade, o que advém de dificuldades reais que se lhes impõem. Vigotski (1997) já havia exposto sobre a posição sócio-psicológica especial que as pessoas com deficiência ocupam estar em estreita relação com as condições sócio-históricas de uma dada sociedade. Entendê-las como inválidas, ou de algum modo incapazes, segundo Garcia (1998, p. 2), "pode significar a negação de homens históricos" que são, e que, por isto, geram também um grande aparato em torno de si: pesquisas, indústrias de próteses e toda uma rede tecnológica específica.

Nos dias de hoje, estes homens já têm condições de participarem de inúmeras atividades que antes os impediriam, dado o desenvolvimento tecnológico que já se alcançou. Todavia, como se apontou anteriormente, sabe-se que os seus benefícios não se encontram estendidos para todos. Por exemplo, para alguns alunos, constatam-se as necessidades que poderiam ser supridas, como órteses, meios de locomoção, próteses, entre outros. Aliada à luta pela acessibilidade a tais produtos ou recursos, tem-se a luta para que sejam partícipes de uma escolarização.

Para Eidt e Tuleski (2004) tal escolarização compreende também o Atendimento Educacional Especializado, que consiste em subsidiar pessoas com deficiência no acesso ao saber historicamente acumulado, não o segregando por uma dificuldade física em executar uma ou outra atividade. Segundo estas autoras, deve-se criar a possibilidade de igualdade de oportunidades educativas, não sob caráter de reabilitação ou profissionalizante, mas com a preocupação de ensinar conteúdos curriculares. Cabe ao professor desempenhar sua função de ensinar, de instrumentalizá-las, contando-se, para isso, com recursos disponíveis.

Conforme estudos de Barroco (2004, p. 7), a teoria vigotskiana aponta que a educação poderia utilizar-se de "recursos técnicos mediadores existentes ou a serem criados" para esta finalidade, os quais visam auxiliar o aluno na compreensão do conteúdo. Por outro lado, os projetos existentes na sociedade deveriam fundamentar-se nas políticas educacionais atuais, contemplando ações que efetivem o atendimento das necessidades. É necessário dizer que aquilo que se alcançou no desenvolvimento da genericidade humana encontra-se pouco disponibilizado ou acessível para todos do gênero humano singular.

---

[65] A deficiência física em muitos casos não aparece isolada, mas associada a privações sensoriais, deficiência mental, etc. (Outras referências no capítulo: Deficiências Múltiplas).

Neste sentido, a *Tecnologia Assistiva* - TA[66], segundo Machado e Bersch (2006, p. 5), "deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência". Esta pode contribuir e atuar de forma eficaz em dois âmbitos: na possibilidade de maior acesso ao conhecimento e assegurar a formação social do homem.

Considerando a importância do uso da TA, PEE (2006, p.141), aponta que

> [...] todas as tecnologias produzidas pelo homem podem ser vistas, segundo a teoria de Vigotski, como instrumentos mediadores de atividades e, conseqüentemente de aprendizagem do próprio homem. [...] para que esses instrumentos possam ser usados [...], eles devem ser desenvolvidos para atender, de forma abrangente, todas as especificidades dos seus potenciais usuários, em quaisquer áreas da deficiência.

Neste contexto, o computador poderá ser um dos recursos no processo de ensino aprendizagem, um instrumento de acesso ao conhecimento. Entendemos que este recurso utilizado como material didático-pedagógico venha contribuir na compreensão e na sistematização dos conteúdos escolares durante o processo de aquisição do conhecimento.

Segundo PEE (2006, p. 113),

> O professor de alunos com deficiências físicas mais acentuadas, que comprometem sua capacidade de comunicação, deve utilizar recursos tecnológicos como comunicação alternativa ou aumentativa/ampliada, tais como, os softwares que permitem às pessoas com comprometimento motor mais grave, poderem utilizar o computador para se comunicar.

Enfim, ao se reportar à deficiência física deve-se ter claro que uma outra meta da escola é contribuir para que o aluno torne-se um adulto independente, capaz de conviver com a deficiência, visto que este é um sujeito pleno e historicamente situado. Nela as questões de estigma e preconceito se revelam de modo tão acentuado quanto fora dela.

---

[66] Tecnologia Assistiva é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de Recursos e Serviços que contribue para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover Vida Independente e Inclusão. É também definida como "uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas encontrados pelos indivíduos com deficiências". [...] No Brasil, encontramos também terminologias diferentes que aparecem como sinônimos da Tecnologia Assistiva, tais como "Ajudas Técnicas", "Tecnologia de Apoio", "Tecnologia Adaptativa" e "Adaptações" (BERSCH e TONOLLI, 2006, p. 1-2).
De acordo com o Decreto Federal Nº 5.296/2004, a Ajuda Técnica envolve [...] os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa

6.8 DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

Segundo o MEC (BRASIL 2006, p. 11), o termo *deficiência múltipla* tem sido utilizado [...] "para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social". É necessário destacar que [...] "não é o somatório dessas alterações que caracterizam a deficiência múltipla, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais de comunicação, interação social e aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas". No caso das duplas deficiências, estas podem apresentar associações como: deficiência física/mental, deficiência visual/auditiva, deficiência visual/física, deficiência mental/auditiva, dentre outras[67]. O critério que deve determinar a condição de múltipla ou dupla deficiência está relacionado às demandas do atendimento especializado, que deverá contemplar as respectivas áreas da deficiência apresentadas pelo sujeito.

Por outro lado, conforme o Decreto Federal Nº 5.296/04 (BRASIL, 2004), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, o termo deficiência múltipla é referenciado como a "associação de duas ou mais deficiências".

As causas da ocorrência da deficiência múltipla são variadas, sendo que os agentes que a determinam podem estar relacionados a fatores genéticos, congênitos e adquiridos, manifestos nos períodos pré, peri e pós-natal[68].

De modo geral, em termos históricos, não são evidenciados, nas fontes que tratam da historicidade do atendimento educacional às pessoas com deficiências, muitos dados sobre a organização de atendimentos propostos para os casos das pessoas com deficiência múltipla. Isso não significa, contudo, que o atendimento a esses casos não estivesse previsto. É provável que esta ausência tenha se efetivado em acordo com os moldes de serviços disponíveis em determinada época, sem que existisse um modelo organizacional próprio para os casos da deficiência múltipla.

6.8.1 Atendimento Educacional em Cascavel

Na Rede, a organização do atendimento ocorreu mais sistematicamente na Escola Municipal Ita Sampaio, devido à existência do CAE-DF. Os alunos recebiam atendimento

---

portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total, ou assistida; (BRASIL, 2004).

[67] Embora não exista um consenso entre os autores em considerar a condição da surdocegueira como deficiência múltipla, neste documento considera-se tal condição associada ao quadro da deficiência múltipla.

[68] A especificação pormenorizada das diversas causas relacionadas à ocorrência da deficiência múltipla pode ser encontrada em Kirk e Gallager (1987).

nos centros especializados – CAE-DF, CAE-DV – e também nas Classes Especiais. Observa-se que a área da saúde representava parte do conjunto dos recursos especializados destinados a esta demanda. A instância privada também respondeu por parte dos atendimentos oferecidos ao aluno com deficiência múltipla. Em Cascavel, a oferta ocorreu predominantemente na APAE, sendo o atendimento de caráter educacional e clínico. A matrícula na referida instituição especializada assegura a freqüência do aluno estritamente nessa modalidade.

Por meio do atendimento educacional especializado ao aluno com deficiência múltipla são assegurados procedimentos e adaptações considerados necessários para a apropriação do conhecimento científico ao longo do seu processo de escolarização. As formas desse provimento podem ser distintas, assim como poderão variar também as maneiras de organizar e disponibilizar tais atendimentos. Conforme estabelece a Deliberação 02/03, cabe às escolas garantir, por meio da organização do Currículo, a adequação curricular e o atendimento pedagógico especializado, de acordo com as necessidades educacionais especiais dos alunos (PARANÁ, 2003).

Considerando-se a defesa pela preferência do atendimento no ambiente de ensino regular aos alunos, entendemos ser necessário criar as condições para que estes possam ter acesso e se apropriem do conhecimento. Neste sentido, a Instrução Normativa Nº 02/05 (CASCAVEL, 2005), trata da necessidade de professor de apoio pedagógico na sala de aula em que o aluno está matriculado, a fim de realizar o acompanhamento deste nas suas específicas demandas educacionais.

Em relação às adequações curriculares, devem ser realizadas conforme as necessidades educativas assim indicarem. Estas deverão contemplar principalmente as metodologias de ensino, dada a condição de que o currículo deve seguir uma base comum. Há também os elementos organizativos que devem estar presentes na sala de aula para possibilitar o acesso do aluno à aprendizagem. Estes podem ser tanto referentes ao mobiliário, quanto aos recursos materiais pedagógicos (exemplo: computador, pranchas utilizadas na comunicação, impressos em Braille, quadro imantado, entre outros).

Como parte complementar dos atendimentos realizados no ensino comum, considera-se a Sala de Recursos Multifuncional e também os Centros de Atendimento Especializado. A freqüência ocorre em horário contrário da sua permanência no ensino regular.

6.8.2 A Escolarização e o Desenvolvimento de Pessoas com Deficiência Múltipla

O desenvolvimento cognitivo do sujeito é determinado pela qualidade das interações sociais estabelecidas. O processo de apropriação da cultura humana historicamente acumulada, ou a constituição do sujeito enquanto *ser social,* não se realizará de outra forma senão pela interação social e pela mediação.

A intervenção pedagógica deve estar subsidiada nas necessidades educativas apresentadas pelo aluno com deficiência múltipla. Por esta razão, a finalidade do professor conhecer essas específicas demandas, não deve ser entendida como um *reforço da deficiência,* mas sim como uma maneira de tornar possível ao professor a realização de um planejamento adequado às necessidades do seu aluno.

As oportunidades educativas devem ser garantidas ao longo do processo da permanência do aluno na escola. A ênfase na qualidade das interações sociais, associada à intencionalidade educativa, constitui-se certamente nas bases fundamentais para o desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, independentemente da associação das deficiências no sujeito, a interação social e a mediação realizada pelo adulto possibilitam o desenvolvimento da linguagem e das funções psíquicas superiores, elementos essenciais para a constituição do ser social.

O que deve fundamentar qualquer discussão relacionada às deficiências, entre estas a deficiência múltipla, é a compreensão de que há, conforme Vigotski (1997), alguns princípios que regem o desenvolvimento humano. Um destes princípios explica que, embora a base biológica seja elemento constitutivo do sujeito, é a atividade social que conferirá as bases para o seu desenvolvimento. Leontiev (1978, p. 323) corrobora esta premissa ao explicar que no processo que determina o desenvolvimento psíquico, os conhecimentos "[...] não se fixam morfologicamente e não se transmitem por hereditariedade", mas sim se realizam na "[...] atividade que a criança emprega relativamente aos objetos e fenômenos do mundo circundante".

De acordo com Vigotski (1997), a manifestação do *defeito* no sujeito não deve ser tomada como sinônimo de debilidade, uma vez que esta condição pode se constituir na força motriz para a sua própria superação. A dinâmica desse processo é denominada compensação[69].

Entendendo a ação educativa intencional como fator determinante para o desenvolvimento, tem-se que os fatores desencadeados pela deficiência múltipla não podem ser compreendidos pelos professores e outros profissionais como inibidores do trabalho pedagógico. A escola e os profissionais que nela atuam devem ser

[69] Conforme explicitado no item "Do Desenvolvimento e da Aprendizagem da pessoa com deficiência".

compromissados com esses alunos, devendo, portanto, garantir-lhes o acesso ao conhecimento científico, à cultura historicamente acumulada.

Faz-se necessário conhecer nos alunos as suas formas de comunicação, de interação e suas demandas educativas. Esse trabalho deve estar voltado para o compromisso pedagógico qualitativo, considerando as adequações curriculares, lingüísticas, comunicativas, de acessibilidade entre outras.

Uma questão que merece ser retomada diz respeito às possibilidades da ação educativa no desenvolvimento das FPS. Conforme Vigotski (1997), estas funções não são inatas no ser humano, nem se desenvolvem seguindo a uma determinada uniformidade. O seu desenvolvimento, ao contrário, é determinado culturalmente pelos tipos de relações sociais estabelecidas pelo sujeito e pelas suas oportunidades de interação social. Assim, Vygotsky e Luria (1996, p. 143-144), em destaque ao meio social como determinante para o desenvolvimento de tais funções, explicam que "[...] o mais importante, o mais crucial e o mais característico para todo o processo, é o fato de que seu aperfeiçoamento vem de fora, e é afinal determinado pela vida social do grupo ou do povo a que o indivíduo pertence".

Para um desenvolvimento efetivo da aprendizagem dos alunos com deficiência múltipla, é necessário considerar que o espaço escolar é formalmente constituído para possibilitar a apropriação da cultura humana, das quais todos os sujeitos poderão se beneficiar, compreendendo o princípio de que as pessoas são capazes de aprender.

É importante salientar que no processo de ensino-aprendizagem os sujeitos apresentam diferenças, capacidades, possibilidades e necessidades específicas. O aluno com deficiência múltipla, no percurso de sua escolarização, pode apresentar algumas necessidades educacionais específicas, requerendo assim, um atendimento educacional especializado como apoio para a apropriação dos conteúdos necessários à sua aprendizagem.

6.9 TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

A nova proposta, em elaboração, de Política Pública para a Educação Especial do MEC/SEESP[70], apresenta a nomenclatura *Transtornos Globais do Desenvolvimento* – TGD - para substituir o termo **condutas típicas,** o qual foi definido a partir da década de 1990 para fazer referência aos alunos que apresentavam-se diferenciados dos demais devido aos seus comportamentos *atípicos.* Esta perspectiva de atendimento da Educação Especial é muito discutida devido às várias características e quadros de comportamentos que podem ser apresentados pelos alunos que necessitam deste atendimento.

[70] Documento em elaboração pela SEESP/MEC - POLITICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2007.

Faz-se necessário abordar esta temática visto que na sociedade atual vivenciamos diversas formas do existir humano, seja por conta das diferenças que a cultura apresenta, ou pelas manifestações no conjunto das relações sociais dos indivíduos (SARANDI, 2004).

Este novo termo está sendo proposto na tentativa de se evitar outros rótulos, anteriormente utilizados, que carregavam em seu significado, uma carga de julgamento e de desqualificação da pessoa a quem eles eram atribuídos. Pode-se citar, dentre estes, “transtornos de condutas”, “distúrbios de comportamentos”, “comportamentos disruptivos”, “desajuste social”, “distúrbios emocionais”, etc. Estes termos designados a determinados sujeitos os tornam caracterizáveis como pessoas de menor valia, com defeitos, com inadequações humanas. Em geral, trata-se de pessoas que não apresentam comprometimentos ou atraso intelectual, mas vivenciam muitas dificuldades de adaptação ao contexto familiar, escolar e comunitário (BRASIL, 2002).

De acordo com Vasques e Baptista (2003, p. 7), estes comportamentos são:

> [...] caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Estas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões.

Na legislação atual, há referências a “manifestações típicas de síndromes e quadros neurológicos, psicológicos ou psiquiátricos persistentes que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social em grau que requeira atendimento educacional especializado” (BRASIL, 1994).

De acordo com as orientações do MEC, entende-se por quadros neurológicos, psicológicos graves e/ou psiquiátricos persistentes as manifestações que permanecerem apesar das inúmeras tentativas sistematizadas e avaliadas de intervenção, seja de natureza clínica, educativa ou social.

Os quadros neurológicos têm sempre um componente orgânico ao qual se associam ou dele decorrem. Apesar de que na prática escolar haja uma grande aproximação entre aspectos emocionais e mentais, cumpre ressaltar que nem sempre vêm acompanhados de deficiência mental/inteletual, embora possa manifestar-se em alguns deles. Os quadros psicológicos graves geram inadaptações de maior complexidade que não se resolvem por si mesmos, levando o aluno a reagir de forma desajustada. Os quadros psiquiátricos caracterizam-se por manifestações que afetam relações interpessoais, comprometimento na interação social e estranheza de comportamentos.

Dentre estes, apresentamos alguns quadros de Transtornos Globais do Desenvolvimento como: Autismo Infantil; Autismo Atípico; Síndrome de Rett; Transtorno Desintegrativo da Infância; Transtorno com Hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados; Síndrome de Asperger; entre outros [71].

Segundo a *Resolução CNE/CEB Nº 02/2001*, art. 5º, os alunos com necessidades educacionais específicas que apresentam Condutas Típicas[72], são aqueles que durante o processo educacional demonstram:

> I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares compreendidas em dois grupos:
> a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
> b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências (BRASIL, 2001, p.14).

Entendemos, no entanto, que a situação que envolve o atendimento educacional aos alunos com transtornos da conduta, como a tão discutida hiperatividade e déficit de atenção, síndromes e outros, não pode ser tomada de modo simplista e nem sob um viés clínico ou médico. É preciso que se entenda que todo comportamento é tido como desviante, patológico ou doentio somente ante um dado contexto referencial. E é justamente este aspecto que acaba sendo pouco ou nada considerado entre tantas discussões referentes ao atendimento educacional dos alunos.

6.9.1 A Escolarização e o Desenvolvimento de Pessoas com Transtorno Global do Desenvolvimento

Pensar que o homem sempre pode aprender e, a partir daí, desenvolver-se, parece ser uma premissa fundamental. Isto leva à eleição da perspectiva histórico-cultural, que a defende, para nortear as elaborações propositivas. Os psicólogos soviéticos[73] estudados para elaboração deste Currículo afirmam que o processo de desenvolvimento cultural do homem se dá por meio de condições adequadas ou através da utilização de métodos especiais de ensino. Ao se tratar de crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento, entendemos que o processo de escolarização permite-lhes progressos em sua aprendizagem, e algumas conseguem até mesmo a superação de suas próprias dificuldades na esfera da socialização. Na sociedade contemporânea, seja por conta da vida urbana que

---

[71] Manual de Diagnóstico e Estatístico dos Distúrbios Mentais (DSM IV), organizado pela Associação Americana de Psiquiatria e a Classificação Internacional de Doenças (CID). Convém ressaltar que este documento não deve induzir o professor a observar comportamentos de seus alunos e imediatamente incluí-los nesta ou naquela categoria (BRASIL, 2002, p.16)

[72] Conforme o documento preliminar "Política Pública para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva", MEC/SEESP, o termo Condutas Típicas foi alterado para Transtornos Globais do Desenvolvimento.

leva a uma proximidade em se compartilhar espaços físicos, seja pelas condições do mundo do trabalho, o comportamento dos indivíduos passa a ser mais regulado. Há uma certa diversidade aceita, todavia, crises, surtos, condutas tidas como estranhas ou esquisitas são alvo de considerações, de julgamento moral. Os indivíduos aprendem a se comportarem ante um convívio mais próximo.

Segundo Leontiev (2005, p. 69), esse desenvolvimento das capacidades especificamente humanas se dá num processo histórico-social, em que, "[...] simultaneamente à formação dos processos mentais superiores, formam-se também na criança os órgãos cerebrais essenciais para o seu funcionamento – ou seja, formações estáveis de reflexos ou sistemas usados para realizar atos específicos". Isto significa que as pessoas vão tornando seus órgãos biológicos em órgãos sociais num processo dialético e, ainda, que eles vão sendo formados para uma dada forma de conduta também social.

> É preciso garantir que alunos com ou sem Transtornos Globais do Desenvolvimento possam ser beneficiados pela escolarização para se tornarem, eles mesmos, desenvolvidos tal como outros indivíduos já o são no atual estágio civilizatório. Isto não significa que a escolarização irá garantir que sejam "curados", mas que deve ser buscada uma conduta consciente e voluntária.

Se olharmos para a história da humanidade, veremos que o homem já produziu inúmeras e diferentes explicações para os comportamentos que intrigam e desconcertam as pessoas, por sua *atipia* e pelo prejuízo que causam, seja a quem os emite, seja a quem os recebe ou com eles convivem (BRASIL, 2002).

Barroco (2007), escreve que a educação das crianças com deficiência mental e as que apresentam psicopatias são abordadas num mesmo tópico por Vygotski, em *Obras Escogidas, Tomo V*, separando-as em três grupos: as que têm diferentes formas de debilidades mentais, nervosas, epilépticas e histéricas e as neuróticas. Embora se recorra a este autor como referencial, é preciso esclarecer que muito já se estudou a este respeito desde os seus escritos, bem como sobre diferentes terapias psicológicas e medicamentosas, o que permite que se possa compreender de modo menos fragmentado o indivíduo sob tal condição. É comum nos dias atuais que familiares também sejam acompanhados por atendimento profissional, já que têm uma relação ativa com o indivíduo que apresenta TGD e estes com a direção do desenvolvimento de suas vidas.

É preciso destacar que o ingresso ao mundo escolar dos alunos com TGD não é algo tão simples e que merece a atenção.

---

[73] Luria, Leontiev, Vigotski, Davidov

> É com o ingresso a escola que entra em foco a separação do aluno do universo da família, levando-o a defrontar-se com o desafio imposto pelo novo contexto social. Quando esse aluno apresenta constituição psíquica fragilizada, pode enfrentar dificuldades variadas, incluindo sintomas que vão desde fobias e inibições, até desorganizações mais graves, como a psicose. No seio da família, estas desorganizações podem estar latentes, mas no momento em que o aluno passa a transitar num ambiente social mais amplo que impõe novas exigências, pode ocorrer agravamento desses quadros (MEIRA *apud* SEED*,* 2006, p.3).

Leontiev (2001) explica que o desenvolvimento infantil passa por fases diferenciadas, e se não há um *etapismo* a ser seguido, conforme a prática social, espera-se alterações no curso do desenvolvimento. Uma atividade que se torna determinante a tal curso, atividade principal, é o ingresso da criança na vida escolar. Além de lidar com outro grupo, que não o primário, vai ser avaliada formal e informalmente por aquilo que fizer e produzir. Para tanto, é preciso que se criem as condições físicas, materiais e emocionais. Assim como tomará a conduta de adultos e de outras crianças para compor seu repertório, ela mesma será fonte para as outras.

Considerando a educabilidade de alunos com TGD nesta abordagem, compreendemos que a função essencial da escola é a socialização do saber historicamente produzido e que a educação pode se transformar em uma “ferramenta” a favor do desenvolvimento global desses alunos, apresentando a escola e o professor como fundamentais para o processo de inserção social e de constituição humana, ou seja, uma educação com o propósito de humanização do sujeito (VASQUES e BAPTISTA, 2003).

Neste sentido, importa o que escreve Jerusalinski (1999, p. 150), embora sob uma outra perspectiva teórica. O autor afirma que:

> A figura da escola vem a calhar porque a escola não é socialmente um depósito como o hospital psiquiátrico, a escola é um lugar de trânsito. Além do mais, do ponto de vista da representação social, a escola é uma instituição normal da sociedade, por onde circula, em certa proporção, a normalidade social. Portanto, alguém que freqüenta a escola se sente geralmente mais reconhecido socialmente do que aquele que não freqüenta. [...] E efetivamente isso acaba tendo um efeito terapêutico.

Ao compreendermos que o desenvolvimento humano se dá por meio das relações sociais, consideramos importante destacar que a tarefa educativa dispensada aos alunos que apresentam TGD, deve estar pautada na possibilidade de escolarização desses sujeitos. Isto tem que ser assimilado, de fato, pelos professores, pelos demais alunos, pelas famílias. É importante marcar que o atendimento educacional a tais alunos deve ser

permeado pela conduta ética de todos, afinal, não se trata de se ter um celeiro de causos a serem comentados com desenvoltura e sem nenhum cuidado por qualquer pessoa, em qualquer lugar.

A diversidade de técnicas empregadas reflete a complexidade que o trabalho pedagógico exige para que as crises e as mudanças de comportamento apresentadas por esses alunos possam ser enfrentadas pelo professor, pelo próprio aluno e por seus colegas. Isto não significa, contudo, que se deva perder o fio teórico-metodológico da teoria crítica em psicologia e em pedagogia.

Partindo dessas considerações, não se pode deixar de atribuir a importância da formação continuada aos professores. Para ensinar o indivíduo com TGD, na perspectiva teórica assumida, é preciso que o professor seja uma pessoa especializada, bem preparada, técnica e emocionalmente, instrumentalizada para possibilitar, permanentemente, a elaboração de ações adequadas.

Para o ingresso de alunos com TGD no atendimento educacional especializado, há necessidade de uma avaliação pedagógica no contexto escolar, juntamente com um diagnóstico clínico, este pode ser realizado por um médico neurologista ou psiquiatra. Pela proposta oficial do MEC (BRASIL, 2006), o atendimento deve ser ofertado em salas de recursos multifuncionais, em escolas da rede regular de ensino, em período de contraturno, o qual constitui parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais e não substitui as atividades ou recursos que devem ser disponibilizados nas classes de ensino comum, portanto não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos programáticos de sala de aula. A adequação curricular para os alunos com TGD deve considerar a singularidade de cada aluno, tomando como prioridade tudo o que possa contribuir para reduzir as diferenças e excluir as atividades que possam representar perigos, oportunizando a apropriação dos conhecimentos.

Este atendimento deve se dar em espaço dotado com equipamentos e recursos pedagógicos específicos para as necessidades dos alunos. Nas classes comuns de ensino, o aluno também poderá contar com o Professor de Apoio Pedagógico, bem como com os serviços da Rede de Apoio, como os atendimentos em clínicas ou instituições especializadas.

6.10 ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

As pessoas que apresentam indícios de altas habilidades ou superdotação[74] possuem um desenvolvimento acadêmico que se diferencia por disporem de grande quantidade de informações em uma área do conhecimento; questionam o incomum e o diferente em competência e domínio deste conhecimento; desenvolvem relações de raciocínio abstrato e precisão de percepção; revelam grande habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o pensamento, ou podem dispor de grande quantidade de dados e informações em diversas áreas; têm capacidade excepcional de observação, pensamento verbal e de idéias. Contudo, é preciso que haja constância de tais características ao longo do tempo, além de expressivo nível de desempenho (BRASIL, 2007).

Muitas são as terminologias utilizadas no decorrer da história para se referir ao aluno com altas habilidades ou superdotação. A definição adotada oficialmente no Brasil também passou por reformulações desde os anos 1970. Segundo a última publicação do MEC, apresenta:

> São consideradas crianças superdotadas e talentosas as que apresentam notável desempenho e/ou elevada *potencialidade* em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual superior, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música e capacidade psicomotora. Em 1994, essa definição foi ligeiramente modificada, incluindo-se o termo "altas habilidades", substituindo-se "crianças" por "educandos" e retirando-se "talentosas", conforme documento "Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial – Área de Altas Habilidades" [...]: *Portadores* de altas habilidades/superdotados são os educandos que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual superior; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora (BRASIL, 2007, p. 21, não grifados no original).

Atualmente entendemos que a concepção adotada pelo MEC limita-se em reunir um conjunto de características esperadas para identificar os superdotados e,

[74]Segundo Alencar (2001, p. 19), "embora sob perspectiva teórica diferenciada desta aqui assumida como norteadora, várias são as questões que são objeto de discussão por parte dos estudiosos das altas habilidades ou superdotação. Uma delas diz respeito ao termo - *superdotado* - que tem sido questionado e rejeitado por distintos especialistas da área, como Julian Stanley, da Universidade Johns Hopkins. Conforme Alencar, este educador considerou, com muita propriedade, que os termos superdotação e superdotado tendem a obstruir o nosso pensamento e a gerar resistência com relação aos esforços a favor de melhores condições à educação de jovens com altas habilidades. No caso do Brasil, o prefixo "super" contribui para fortalecer a idéia da presença de um desempenho ou produção excepcional, a par de uma ênfase no genótipo, ou seja, um dote que o indivíduo já traria ao nascimento e que se realizaria, independentemente das condições ambientais. Diante disto, com exceção dos aspectos históricos, na construção deste Currículo, adotaremos o termo altas habilidades ou superdotação".

posteriormente, organizar atividades para atendê-los. Para Bifon (2007, p. 66-67), tal concepção é proposta

> [...] sem considerar os determinantes históricos, sociais e culturais como fundamentos da inteligência humana [...]. Além de estanque, tal concepção não explica o que seria a superdotação e não discute sua constituição. Embora aparentemente supere teorias como a de Galton, por exemplo, ao estender as características a outras funções psicológicas, comunga da mesma premissa estática e cerceante. O sistema psicológico interfuncional, como o que nos apresenta Vigotski, não é considerado.

Segundo a autora, ainda há que se realizar um estudo específico nesta área, sob a perspectiva vigotskiana. No entanto, já é possível que se afirme, com base em Vygotsky e Luria (1996), que a criança superdotada destaca-se por utilizar as FPS de modo racional, intencional e, conseqüentemente, quanto mais avança no processo de aquisição de conhecimentos, mais desenvolve tais funções.

Portanto, como assinala Bifon (2007), um referencial teórico que não considere as potencialidades e as características de altas habilidades ou superdotação como dinâmicas e em relação direta com as condições exteriores, deve ser tomado com cuidado. Pela Teoria Histórico-Cultural, a própria potencialidade dos indivíduos se constitui e se amplia conforme as mediações instrumentais vivenciadas. Neste sentido, devem ser superados os planejamentos pedagógicos padronizados e as avaliações que desconsideram os ritmos mais acelerados de aprendizagem ou as características e necessidades referentes à zona de desenvolvimento próximo destes alunos, que necessitam de um currículo flexível, porém lógico e consistente, para que também possam se beneficiar da escolarização.

Os alunos que apresentam altas habilidades ou superdotação não demonstram necessariamente, na escola, desempenhos equivalentes às suas características intelectuais, artísticas, psicomotoras ou sociais. Uns podem ser mais lentos e necessitar de tempo maior para realizar atividades pedagógicas, outros não vêem motivo especial para estudar novamente o que já sabem ou dão pouca importância à rotina escolar. Muitas escolas não os compreendem e alguns superdotados, por sua vez, não encontram sentido nas exigências da escola. Por esta razão, é premente a necessidade de entender como se dá todo esse processo de atendimento às crianças que apresentam indicativos de altas habilidades ou superdotação, buscando melhores condições que levem ao seu desenvolvimento.

Se o estudo do desenvolvimento intelectual ou cognitivo do indivíduo, bem como sua inteligência, muito tem interessado à sociedade da primeira década do século XXI, por um motivo ou por outro, aqui se tem como objetivo abordar tal desenvolvimento no que diz respeito às pessoas com altas habilidades ou superdotação e as implicações educacionais

envolvidas. Para tanto, é preciso expor que se entende que este se dá em função de sua personalidade e de seu contexto social. O indivíduo assume determinadas características físicas e psicossociais ao ser partícipe de um mundo histórico e social do qual extrai condições para sobreviver, transformando-o e sendo transformado por ele e por suas ações.

Conforme Bifon (2007), no momento atual, a ciência psicológica já dispõe de diferentes explicações para o desenvolvimento humano e para a compreensão da inteligência. Diversos estudos permitem que a inteligência deixe de ser vista como uma capacidade isolada, para ser pensada como capacidade cognitiva e intelectual que integra o desenvolvimento humano.

Barroco (2007) aponta que, ao lado de Luria e de Leontiev, Vigotski elaborou os fundamentos teórico-metodológicos para uma nova Psicologia, que pudesse não apenas descrever, mas explicar a emergência e o desenvolvimento de fenômenos propriamente humanos, como a consciência, o pensamento e a linguagem. Deste modo, temas como a relação entre pensamento e linguagem, a natureza do processo de aprendizagem da criança e o papel da educação no desenvolvimento das FPS, foram alvos de estudos seus, de seus colaboradores e continuadores.

Vigotski (1997), demonstrou as origens sócio-históricas das FPS [pensamento verbal, memória mediada, atenção voluntária, abstração, linguagem], que surgem da atividade do homem junto ao mundo e que, por ela, desenvolve formas que o diferenciam dos outros animais. Como aponta Leontiev (1978), no estudo do desenvolvimento do psiquismo animal e a diferenciação deste com a atividade e consciência humana, observa-se que a atividade dos animais é biológica e instintiva, ou seja, estes têm uma reação a partir de uma necessidade que lhes seja vital, respondendo a esta de forma condicionada. Ainda com relação às particularidades destas relações que os animais têm com seus pares e com a natureza, estas podem se dar por meio da “linguagem”, através de ações exercidas por meio de sons vocais, diferentemente da forma que o homem expressa pela sua linguagem a intencionalidade de comunicar-se com o outro com um propósito determinado, “razão por que a consciência é inseparável da linguagem. Como a consciência, a linguagem só aparece no processo de trabalho, ao mesmo tempo que ele” (LEONTIEV, 1978, p. 86). Portanto,

> A passagem à consciência humana, assente na passagem a formas humanas de vida e na atividade do trabalho que é social por natureza, não está ligada apenas à transformação da estrutura fundamental da atividade e ao aparecimento de uma nova forma de reflexo da realidade; o psiquismo humano não se liberta apenas dos traços comuns aos diversos estádios do psiquismo animal, [...] não reveste apenas traços qualitativamente novos; o essencial, quando de passagem à humanidade, está na modificação das leis que presidem ao desenvolvimento do psiquismo. No mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico, são da

> evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do *desenvolvimento sócio-histórico* (LEONTIEV, 1978, p. 68, grifos no original).

Estas leis serão desenvolvidas por meio da aquisição de conhecimentos transmitidos historicamente, os quais, essencialmente, para que ocorra a apropriação por parte da criança, necessitam da mediação que se dá na interação social e por intermédio do uso de signos.

O desenvolvimento infantil é visto a partir de três esferas: instrumental, cultural e histórico. O instrumental se refere à natureza basicamente mediadora das funções psicológicas complexas. Não apenas respondem aos estímulos apresentados no ambiente, mas são alterados e suas modificações usadas como um instrumento do comportamento humano. O aspecto cultural envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefa que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos criados pela humanidade é a linguagem. Por isso, Vigotski deu ênfase, em toda sua obra, a ela e a sua relação com o pensamento (LURIA, 2001).

Para Luria (2001) o elemento histórico funde-se com o cultural, pois os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento foram criados e modificados ao longo da história social da civilização. Os instrumentos culturais expandiram os poderes do homem e estruturaram seu pensamento, de maneira que, se não tivéssemos desenvolvido a linguagem escrita e a aritmética, por exemplo, não possuiríamos hoje a organização dos processos superiores. Desta forma, como afirma Leontiev (1978, p. 85)

> Chamamos de pensamento, em sentido próprio, o processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objectivas, incluindo mesmo os objetos inacessíveis à percepção sensível imediata. [...] o pensamento, como o conhecimento humano em geral, distingue-se fundamentalmente do intelecto dos animais porque só ele pode aparecer e desenvolver-se em união com o desenvolvimento da consciência social. Os fins da acção intelectual no homem não são apenas sociais por natureza; vimos que os modos e os meios desta ação são igualmente elaborados socialmente. Por conseqüência, quando aparece o pensamento verbal abstracto, ele não pode efectuar-se a não ser pela aquisição pelo homem de generalizações elaboradas socialmente, a saber os conceitos verbais e as operações lógicas, igualmente elaboradas socialmente.

De fundamental importância, é necessário abordar ainda as concepções que Vygotsky e Luria (1996) trazem a respeito dos aspectos biológicos e do talento cultural para que se viabilize o atendimento ao aluno com altas habilidades ou superdotação. Apresentam

a diferenciação entre o retardo e o talento, demonstrando pesquisas elaboradas com crianças retardadas e a comprovação de que estas apresentaram, no que se refere às funções psicofisiológicas, um desempenho superior à norma, fato que lhes comprovou que a memória de uma criança retardada pode, por diversas vezes, conservar-se sem atingir sua incapacidade.

> A diferença está apenas no fato de que uma criança normal utiliza racionalmente as suas funções e, quanto mais progride, mais é capaz de imaginar dispositivos culturais apropriados para ajudar a sua memória. Não é o que se dá com a criança retardada. Uma criança retardada pode ser dotada dos mesmos talentos culturais de uma criança normal, mas não sabe utilizá-los racionalmente. Assim, eles permanecem adormecidos, inúteis, como peso morto. Ela os possui, mas não sabe como utilizar esses talentos naturais e isso constitui o defeito básico da mente da criança retardada. Em conseqüência, o retardo é um defeito não só dos próprios processos naturais, mas também do seu uso cultural. [...] Então, o que é responsável pela diferença de memória entre a criança retardada e a criança bem-dotada? Tivemos a oportunidade de nos convencer de que essa diferença está numa capacidade desigual de usar culturalmente a própria memória (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 228-229).

Diante disto, para os autores, a criança bem-dotada consegue utilizar ativamente suas experiências culturais, utilizando-se de inúmeros métodos que aprimoram seus processos psicológicos naturais. Assim, considera-se que o nível de desenvolvimento cultural de uma pessoa se manifesta não só pelo conhecimento por ela alcançado, mas também por sua habilidade de valer-se de objetos em seu mundo externo e, acima de tudo, empregar racionalmente, como já mencionado, seus próprios processos psicológicos.

Assim, o talento cultural significa antes de tudo, usar racionalmente as capacidades de que se é dotado, ainda que sejam comparativamente tidas como médias ou inferiores, para obter o tipo de resultados que uma pessoa não-desenvolvida culturalmente só é capaz de alcançar com ajuda de habilidades naturais consideravelmente mais fortes.

Considerando o que se expôs até aqui, pergunta-se: como então se pode entender a superdotação ou altas habilidades e em quais fundamentos o atendimento educacional de Cascavel deve se pautar?

É necessário esclarecer que, ao se falar em pessoas com altas habilidades ou superdotadas, não significa que se trata de um grupo único, parecido, homogêneo e facilmente reconhecível em qualquer situação. Ao contrário, todas as pessoas trazem em si uma combinação essencial e substancialmente única de traços e características, como também aspectos derivados e absorvidos de muitas fontes de influências presentes no ambiente no qual estão inseridas, dentro do contexto social a que pertencem, considerando-se os fatores culturais que permeiam seu cotidiano. Nos próximos parágrafos, buscamos

explicitar esses fatores culturais, sendo tomados sob a condicionalidade da época e da fundamentação teórica dos autores.

Lembramos que a valoração da inteligência como forma de identificação de pessoas privilegiadas ou menos afortunadas, não é algo dos dias atuais. Antes, no mundo contemporâneo, não só nele, os estudiosos se deparam com a necessidade de explicar o que leva os homens a serem o que são e a assumirem determinadas características. Certamente que a hipótese da hereditariedade foi a que mais ganhou notoriedade. Conforme Bifon (2007), as primeiras tentativas de se desenvolver medidas de habilidade intelectual ocorreram no século XIX, na Inglaterra, com Francis Galton, que publicou, em 1869, *Hereditary Genius*, considerado como a primeira análise quantitativa da inteligência humana. Alfred Binet, psicólogo francês, desenvolveu em 1904, a primeira escala de desenvolvimento infantil. Associando-se a Théodore Simon, Binet construiu o conceito de idade mental, informação derivada da contraposição das tarefas desenvolvimentais que uma criança era capaz de cumprir, com sua idade cronológica. Avançando no estudo da inteligência infantil, Lewis M. Terman, educador e psicólogo norte-americano, desenvolveu o conceito de QI, índice que se propunha sintetizar a quantificação da inteligência, através do estabelecimento de uma relação entre a idade mental da criança e sua idade cronológica.

Em anos mais recentes, tem-se criticado muito a adoção deste expediente para explicar o sucesso ou fracasso escolar, bem como o sucesso ou o fracasso econômico e social dos indivíduos particulares. Na verdade, os psicólogos soviéticos citados contrapunham-se justamente a esta explicação naturalizante e biologizante daquilo que antes decorre das condições reais, exteriores, que se objetivam pelas classes sociais antagônicas.

Sob esta direção, autores brasileiros, dentre eles Patto (1990), têm teorizado a respeito do fracasso escolar. Mas, o lado oposto, o sucesso escolar, também pode ser tomado de modo a naturalizar a sua emergência, depositando sobre as inteligências ou brilhantismo dos sujeitos particulares as razões de se darem bem no mundo escolar.

Conforme Bifon (2007), os mitos relacionados à superdotação são inúmeros e podem ser encontrados nas bibliografias oficiais do MEC, em autores como, Joseph Renzulli, Zenita Güenther, Eunice Soriano Alencar, Denise de Souza Fleith, dentre outros. Várias são as idéias errôneas sobre o superdotado, sendo que algumas necessitam ser esclarecidas. Constata-se freqüentemente a utilização dos termos “superdotados” e “gênios” como sinônimos. O que tem sido apontado por diversos estudiosos (BRASIL, 2007) na área das altas habilidades ou superdotação é que o termo “gênio” seja reservado para descrever apenas os indivíduos que deixaram um legado à humanidade.

Além do “gênio”, destacam-se ainda por suas habilidades superiores, indivíduos que, por apresentarem características especiais, têm uma terminologia própria. Segundo Alencar e Fleith (2001), quatro tipos de indivíduos têm despertado interesse e atenção especiais tanto por parte daqueles que se dedicam ao estudo da inteligência, como também por parte de leigos. Estes são: as Crianças Prodígios, o Savant, a criança superdotada com Síndrome de Asperger e o indivíduo talentoso com Síndrome de Williams[75].

Focalizando a superdotação, segundo Alencar e Fleith (2001), o interesse pelo superdotado no Brasil se acentuou formalmente com a publicação da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, ressaltando no seu artigo 9º a necessidade de um atendimento especial àqueles que apresentam uma habilidade superior.

Com o advento de novos paradigmas relacionados à Inclusão, no ano de 1990, no qual o Brasil assumiu na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, o compromisso oficial do poder público de erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental perante a comunidade internacional, e em 1994, com a realização da *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade*, em Salamanca – Espanha (BRASIL, 2007), intensificaram-se as políticas de atendimento a todos os alunos no ensino regular[76].

O Artigo 59 da LDBEN (BRASIL, 1996) estabelece que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, recursos educativos e organizações específicos para atender às suas necessidades”. É importante que o aluno com altas habilidades ou superdotação seja identificado a fim de garantir que o atendimento especializado aconteça.

6.10.1 Atendimento Educacional em Cascavel

A identificação e a avaliação do aluno com altas habilidades ou superdotação têm se constituído um desafio para os professores. Esta deve ser contextualizada no

[75] Criança Prodígio é aquela que, antes da idade de 10 anos, apresenta um desempenho ao nível de um adulto profissional em alguma área (BRASIL, 2007). No que se refere às crianças, *Savant,* segundo Alencar e Fleith (2001, p. 45-47) “estas têm sido objeto de um interesse especial. Elas se caracterizam por uma habilidade superior em uma área específica, ao mesmo tempo em que apresentam um retardo pronunciado. A Síndrome de Asperger se manifesta de forma que o indivíduo com essa síndrome apresenta certas características neuropsicológicas similares ao autismo, entretanto essa desordem não se encaixa no diagnóstico de autismo. A Síndrome de Williams é uma doença genética rara, e quem a possui apresenta as seguintes características: habilidade intelectual abaixo da média, problemas cardíacos, temperamento extrovertido e grande afetividade. Esses indivíduos apresentam ainda grande sensibilidade auditiva e habilidades relacionadas à linguagem oral desenvolvidas, apesar de experienciar dificuldades nas áreas da escrita e matemática”.

[76] A exemplo disso, foi publicado pela Secretaria de Educação Especial do MEC, o documento intitulado *Política Nacional de Educação Especial (*BRASIL, 1994); em 1996, a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da

planejamento pedagógico e na orientação educacional. Também é importante garantir o atendimento educacional a este aluno no projeto político pedagógico e regimento escolar, de forma a documentar os serviços oferecidos.

No município de Cascavel, no ano de 2002, foi ofertado o *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental* proposto pelo MEC, com carga horária de 100 horas [sendo 16 horas presenciais e as demais de estudos direcionados à distância], contemplando diferentes áreas da Educação Especial, dentre estas a de superdotação ou altas habilidades. O curso foi ministrado por profissionais do MEC, com a participação de professores da Rede, que atendiam ou não alunos da Educação Especial.

No ano de 2003, as discussões foram retomadas, especificamente com relação às altas habilidades ou superdotação, bem como organizou-se um levantamento junto às escolas para a identificação de alunos que apresentassem tais características, que foram atendidos pelas psicólogas que atuavam no CEACRI, conjuntamente com os profissionais do MEC, que haviam participado do Programa de Capacitação mencionado. Intencionou-se dar continuidade aos estudos e efetivação de atendimento aos alunos identificados, com a abertura de uma ou mais Salas de Recursos, de acordo com a demanda, ou a organização de um *Serviço de Itinerância* junto às escolas, fato este que não se efetivou. Após esta data, ocorreram poucas discussões, bem como ações desencadeadas para a identificação, avaliação e posterior atendimento a estes alunos. Pretendemos, com a elaboração deste Currículo, promover, de forma gradativa, tais ações para a efetivação deste atendimento.

O atendimento que se pretende implica: conhecimento de alguns conceitos, características referentes à compreensão desta condição do desenvolvimento humano e de encaminhamentos pedagógicos necessários ao aluno; formação continuada dos professores, que deverá contemplar conhecimentos, estratégias e alternativas pedagógicas que facilitem o entendimento de todo o processo de aprendizagem. O atendimento às singularidades das expressões das pessoas que apresentam altas habilidades ou superdotação é um direito a ser respeitado e efetivado por professores e especialistas.

Para os alunos com altas habilidades ou superdotação deverão ser oferecidos programas de *Aprofundamento de Estudos e Enriquecimento Escolar*, *Aceleração de Estudos*, *Compactação do Currículo e Serviços de Itinerância*, indicando assim, mudanças pedagógicas cuja finalidade é o ajustamento do ensino ao nível da zona de desenvolvimento próximo (VIGOTSKII, 2001). Estes programas podem ser oferecidos em *Salas de Atendimento Educacional Especializado* ou *Sala de Recursos Multifuncionais*, bem como nas salas do ensino comum.

Educação Nacional (BRASIL, 1996), amplia o que está definido na Constituição Federal; bem como a Lei Nº 8.069/90 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990).

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados:** determinantes, educação e ajustamento. 2.ed. revista e ampliada. São Paulo: EPU, 2001.

ALENCAR, Eunice Soriano de. **Como desenvolver o potencial criador:** um guia para a liberação da criatividade em sala de aula. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____**.Criatividade e Educação de Superdotados.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BALLESTERO-ALVAREZ, Maria Esmeralda; BALBÁS, Marcial Soto. **Dicionário Espanhol – Português, Português – Espanhol.** São Paulo: FTD.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski:** implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais*.* Araraquara: [s.n], 2007. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

_____. *et all.* Condutas Típicas. In: **Proposta Curricular para a Educação Especial Norteadores Teóricos**. Sarandi, 2004, p. 87–113.

_____. **Psicologia histórico-cultural e educação especial***:* implicações teóricas e políticas para a prática educacional*.* In: Anais do II Simpósio Educação Que Se Faz Especial: Debates e Proposições. Maringá–PR: UEM, 2004.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Egler**. Educação Inclusiva:** atendimento educacional especializado para a deficiência mental*.* Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel; PELOSI, Miryam Bonadiu. **Portal de ajudas técnicas para educação**: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: tecnologia assistiva: recursos de acessibilidade ao computador*.* Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2007. Fascículo 3.

BERSCH, Rita; TONOLLI, José Carlos. **Introdução a conceito de Tecnologia Assistiva**. 2006. Disponível em http://www.eproinfo.mec.gov.br/fra_def. Acesso em 09 out. 2007.

BIFON, Meire da Fonseca. **Superdotação numa perspectiva histórico-cultural**: em busca de uma proposta humanizadora*.* Monografia: Curso de Especialização em Trabalho e Educação – Universidade Estadual de Maringá. Maringá–PR: UEM, 2007.

BRASIL. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação:** orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v. 1: 2007.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União,14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 11 nov. 2007.

_____. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal. 1988.

_____. **Decreto Lei Nº. 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em: <www.mec.gov.br > . Acesso em: 11 set. 2007.

_____. **Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos** / Coordenação geral: SEESP/MEC; org Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

_____. **Lei Nº 4.024, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em 23 de nov. 2007.

_____. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em 23 de nov. 2007.

_____. **Lei Nº 9.394, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: Conselho Nacional de Educação. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**/Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência física, no curso de Formação de Professores para Atuação em Salas de Recursos Multifuncionais** – Brasília: MEC/SEESP, Módulo 5: 2006-2007.

____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial – **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**. Superdotação e Talento. Vol. I. Série Atualidades Pedagógicas 7, Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial – **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental.** Superdotação e Talento. Vol. II. Série Atualidades Pedagógicas 7, Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Projeto Nordeste**. Programa de Capacitação de recursos humanos do ensino fundamental**. Deficiência auditiva. Vol. 1. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Reconhecendo os alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, relacionadas às condutas típicas.** Brasília, 2002, série 2.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Série Amarela. **Projeto Escola Viva**, Visão Histórica. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Justiça. **Lei Nº 8.069/90**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Ministério da Justiça. 1990.

_____. Plano Nacional de Educação. **Lei Nº 10.172**, de 10 de janeiro de 2001. 2. ed. revista-atualizada-ampliada. Bauru, SP: EDIPRO, 2001. (Série Legislação).

_____. Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP. Brasília: a Secretaria, 1994.

_____. **Portal de ajudas técnicas para educação:** equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados**.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006. Fascículo 1.

_____. **Portal de ajudas técnicas para educação:** equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa**.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2004. Fascículo 2.

_____. **Saberes e práticas da inclusão:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Coordenação geral SEESP/MEC - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2005.

_____. **Saberes e práticas da inclusão:** dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. **Saberes e práticas da inclusão:** dificuldade de comunicação e sinalização: surdez**.** Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____.**Sala de Recursos Multifuncionais:** Espaço para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial** – Área de Deficiência Múltipla. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

_____. Senado Federal. **Decreto Lei Nº 5.296/04.** Disponível em: < www.mec.gov.br > . Acesso em 05 out. 2007.

_____. Senado Federal. **Lei Nº 10.048/2000. Lei Nº 10.098/2000.** Brasília, 2005.

BIANCHETTI, Lucídio. **Um olhar sobre a diferença –** Interação, Trabalho e Cidadania. Campinas, SP: Papirus, 1999.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados*.* Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRUNO, Marilda Moraes G. **Deficiência visual:** reflexão sobre a prática pedagógica**.** São Paulo: Laramara,1997.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira***:* integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CARMO, Sônia Maria do. **Um breve panorama do que já foi feito pela educação especial no Brasil e no mundo.** Disponível em: http://www.pedagobrasil.com.br/educacaoespecial/um_breve_panorama.htm. Acesso em 23 nov. 2007.

CARVALHO, Alfredo Roberto de. **A Educação das Pessoas com Deficiência no Capitalismo:** A Segregação dos Elementos Perturbadores da Ordem Burguesa. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art1_12.htm. Acesso em 21 nov. 2007.

CASCAVEL. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Nº 3.778/2004.** Cascavel, 2004.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação.** Cascavel: ASSOESTE, 2004.

_____. Secretaria de Educação. **Instrução Normativa 02/2005 de 16 de dezembro de 2005.**

_____. Secretaria de Educação. **Projeto para Classes Especiais das Escolas Municipais de Cascavel.** Cascavel, 1978.

DEFANTE, Lana Mara Gomes. **O papel de escola na inclusão da pessoa surda no ensino fundamental.** Monografia apresentada no Curso de Especialização em Educação de Pessoas com Necessidades Especiais na Educação Inclusiva da Faculdade Dom Bosco. Cascavel, 2004.

DELOU, C. M. C. **Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados**: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.

Diccionario Práctico de la Lengua Española. Madrid - Espanha: Espasa Calpe S.A., 1994.

DUARTE, Newton. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco:** A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. In: Educação e Sociedade, Campinas, n.71, p. 79-115, julho 2000.

_____. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar**. Cad. CEDES. Vol.19 n.44 Campinas. Apr. 1998. Disponível em http://www.scielo.br. Acesso em 21 nov 2007.

EIDT, Nádia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. **Distúrbios de aprendizagem e problemas de escolarização:** um enfoque histórico-cultural. In: Anais do II Simpósio Educação Que Se Faz Especial: Debates e Proposições. Maringá – UEM, 2004.

FACCI, Marilda G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sócio-histórica. In: ARCE, Alessandra (Org). **Brincadeira de papéis sociais.** São Paulo: Xamã, 2006. p. 11-25.

_____**. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias**;** TULESKI, Silvana Calvo. **Da apropriação da cultura ao processo de humanização:** o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. In: Anais do II Encontro Brasileiro de Estudos Marxistas (EBEM). Curitiba–PR: agosto, 2006.

FERREIRA, Júlio Romero. **A nova LDB e as necessidades educativas especiais.** Cadernos CEDES, v. 19, nº 46. Campinas set. 1998. Disponível em: www.scielo.org. Acesso em 23 nov. 2007.

_____. **Políticas Educacionais e Educação Especial**. In: 25ª Reunião Anual da ANPED, 2003, Caxambu. Banco de Dados e Artigos e Documentos. Caxambu: Educacaoonline, 2003. v. 1, p. 1-15.

FLEITH, Denise de Souza (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: volume 1: orientação a professores, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **A educação de indivíduos que apresentam seqüelas motoras:** Uma questão histórica*.* Disponível em**:** http://www.scielo.org Acesso em 12 set. 2007.

_____. **A Educação de sujeitos considerados portadores de deficiência:** contribuições vygotskianas*.* Ponto de Vista, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 42-46, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história*.*** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Desenvolver capacidades e talentos***:* um conceito de inclusão*.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GUHUR, Maria de Lourdes Periotto. Deficiência Mental sob a perspectiva Vygotskiana*:* primeiros apontamentos**.** In: MORI, Nerli Nonato Ribeiro (org). **Educação Especial olhares e práticas.** Londrina: ed. UEL, 2000, p. 79-83.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna***:* uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*.* 8. ed. Tradução de Adail Ibirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1999.

HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana.** 3. ed. Trad. J. F. Yvars y E. Pérez Nadal. Barcelona: Ediciones Península, 1991.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil*:*** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

JERUSALINSKI, Alfredo. **Psicanálise e desenvolvimento infantil*:*** um enfoque transdisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Liberalismo, neoliberalismo e educação especial:** Algumas implicações. Cadernos CEDES v. 19 n. 46 Campinas Set. 1998. Disponível em http://www.scielo.br/scielo. Acesso em 23 nov. 2007.

_____. **Sujeitos da/na história da educação especial**. (III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Brasil. Disponível em: http://www.fae.unicamp.br. Acesso em 23 nov. 2007.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Integração/Inclusão: desafios e contradições. *In* BAPTISTA. Cláudio Roberto (org). **Inclusão e escolarização:** múltiplas perspectivas. Porto Alegre, RS: Mediação, 2006, p. 119-126.

KIRK, S. A; GALLAGER, J. J. **Educação da criança excepcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

LEONTIEV, Aléxis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Aléxis. Os Princípios do Desenvolvimento Mental e o Problema do Atraso Mental. In: LEONTIEV, Aléxis. *et all.* **Psicologia e Pedagogia*:*** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005, p. 59-76.

LEONTIEV, Aléxis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e**

aprendizagem. Tradução Maria da Penha Villalobos. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001, p. 59-83.

LURIA, A. R. **L'enfant retarde mental.** Trad. Anne Kugener-Deryckx et Jacques Kugener. Tolouse: Privat, 1974.

_____. Vigotski. In: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução Maria da Penha Villalobos. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001, p. 21-37.

MACHADO, Rosangela; BERSCH, Rita. A**tendimento educacional especializado aos alunos com deficiência física**. Disponível em: http://www.eproinfo.mec.gov.br/fra_def.. Acesso em 17 out. 2007.

MANZINI, Eduardo José. DELIBERATO, Débora. **Portal de ajudas técnicas para educação:** equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados II**.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2007. Fascículo 4.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor:** um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados: SP, 2007.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1966.

OLIVEIRA, Pedro; *et all*. **Surdez Infantil.** Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*,* São Paulo, v. 68, n. 3, mai/jun. 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. **Deliberação Nº 02/03.** Aprovada em 02 de junho de 2003.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. **Instrução Nº 02/04.**

_____. **Texto do 7º encontro do Grupo de Estudos/Educação Especial:** ÁREA DE CONDUTAS TÍPICAS. Disponível em www.seed.pr.gov.br . Acesso em 10 out. 2007.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

Programa Institucional de Ações relativas às pessoas com necessidades especiais – PEE – **Pessoa com deficiência:** aspectos teóricos e práticos. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

Programa Institucional de Ações relativas às pessoas com necessidades especiais – PEE – **Pessoa com deficiência na sociedade contemporânea:** problematizando o debate. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: Edusp, 1984.

PFEILSTICKER, Leopoldo N. *et all*. **A investigação genética na surdez hereditária não-sindrômica.** Revista Brasileira de Otorrinolaringologia, São Paulo, v. 70, n. 2, mar/abr. 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Nomenclatura na Área da Surdez**. 2006. Disponível em http://www.redeprofis.com.br. Acesso em 14 nov. 2007.

SILVA, Adilson Florentino da; CASTRO, Ana de Lourdes Barbosa de; CASTELO BRANCO, Maria Cristina Mello. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais:** deficiência física. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na "reforma" do Estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje. São Paulo: CEDAS, 1986.

TAVELLA, Mary Lúcia. **Histórico da educação especial no Brasil e no município de Cascavel.** Monografia: Curso de Especialização em Educação Especial na Área de Deficiência Mental. – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Marechal Cândido Rondon–PR: UNIOESTE, 1999.

TULESKI, Silvana Calvo. e*t all*. Educação especial: a família como foco. In: MARQUEZINI, Maria Cristina. (Org). **O papel da família junto ao portador de necessidades especiais.** 1. ed. Londrina: EDUEL, 2003, v. 6, p. 97-109.

TURECK, Lúcia Terezinha Zanato. **Deficiência, educação e possibilidades de sucesso escolar:** um estudo de alunos com deficiência visual**.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação para obtenção do título de Mestre em Educação. Maringá, 2003.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Políticas educativas e equidad.** Reflexiones del Seminário Internacional. Santiago de Chile, 2004. Disponível em http://www.unesco.org.br. Acesso em 05 maio 2007.

VASQUES, Carla Karnoppi; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Transtornos Globais do Desenvolvimento e Educação:** um Discurso sobre possibilidades. In: III Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, 2003, Florianópolis – SC – Anais do III Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, 2003.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras escogidas:** fundamentos de defectología. Tomo V. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VIGOTSKII, Lev Semionovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução Maria da Penha Villalobos. 9. edição – São Paulo: Ícone, 2001, p. 103-117.

VIGOTSKII, Lev S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução Maria da Penha Villalobos. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: LEONTIEV, Aléxis. *et all.* **Psicologia e Pedagogia*:*** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005. p. 01-17.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento:** símios, homem primitivo e criança. Trad. Lolio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. A experiência paranaense: a democratização e a modernização da escola propostas pelo Banco Mundial**.** In: LIMA, Antonio Bosco de (org). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004. p. 75-99.

III ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

7 DISCIPLINAS

7.1 ARTE

7.1.1 CONCEPÇÃO DA DISCIPLINA

Ao longo da história, o homem sempre produziu ferramentas para realizar seu trabalho. O ser humano, enquanto criador, se transforma e transforma a natureza por meio do seu trabalho, criando novas maneiras de ver e sentir a si, ao outro e ao seu meio (LEONTIEV, 1978). Cada momento histórico retrata diferentes produções artísticas que são evidenciadas nas práticas e relações sociais vigentes. Assim, segundo Engels (1990), o sujeito inventa inúmeros objetos e artefatos que lhe permitam dominar e transformar o meio em que vive, o natural. Essa atitude de criar ferramentas e instrumentos e aperfeiçoá-los constantemente torna possível a compreensão do processo de civilização pelo qual o homem vem passando, criando objetos não apenas para se servir utilitariamente, mas também para se expressar, refletir e interpretar a realidade a partir do trabalho do artista em diferentes sociedades e tempos históricos, revelando diversas visões de mundo (SANTOS, 1998). Desta forma, essas criações artísticas também retratam a história sócio-cultural da humanidade.

Marx (1989), aponta algumas diretrizes que fundamentam uma concepção materialista de arte e o processo de humanização, entendendo a arte como um trabalho de criação humana onde o homem, ao construir o mundo e a ser por ele construído, no embate com a natureza, obtém e produz meios para a sua sobrevivência.

Nesta perspectiva, o significado da criação e da apreciação artística são determinantes à superação do homem, rumo à construção de uma sociedade que melhor produza o sujeito, e que seja capaz de desenvolver toda plenitude de seu ser, ou seja, “o homem rico e dotado de todos os sentidos como sua permanente realidade” (MARX, 1989, p. 200).

Para o autor acima citado, o “homem rico” “é ao mesmo tempo o homem que necessita de uma totalidade de manifestações humanas; é aquele cuja realização existe como urgência natural interna, como *necessidade*”. Portanto, o “homem rico” é aquele que possui necessidades humanas, não apenas físicas, o que justifica a demanda pela criação artística e pelo aprimoramento da sensibilidade do indivíduo, ambos desenvolvidos por meio da práxis artística.

No marxismo contemporâneo, há três diferentes interpretações quanto à função da arte: a arte como mercadoria, a arte como forma de conhecimento e a arte como criação. A primeira está vinculada a interesses específicos de uma classe social, uma vez que vivemos

numa sociedade capitalista e dividida em classes. A segunda, a arte como forma de conhecimento, consiste em uma aproximação da realidade, sem a intenção de espelhá-la, ou seja, é uma representação, uma interpretação da realidade. E a terceira, a arte como criação, também denominada de arte como trabalho criador e que, segundo a concepção materialista de arte, busca o resgate da totalidade entre o artista e sua obra, incorporando e superando tanto a arte como ideologia quanto a arte como forma de conhecimento (VÁSQUEZ, 1978).

Na compreensão de Denardi (2005), a criação artística é uma exigência da necessidade humana de perceber e entender a representação da realidade humano-social, de expressar e objetivar significados e valores coletivos. Entender a arte como um meio do indivíduo retornar ao coletivo, onde o homem exprime a experiência daquilo que seu tempo histórico e que suas condições sociais e materiais permitem, é fundamental. Por meio da arte, o homem torna-se consciente de sua existência como ser social, e nesta direção justifica-se o ensino da arte nas escolas.

De acordo com Peixoto (2003), Fischer (2007), Brito (2003) e Canclini (1984), historicamente, a função social da arte foi efetivada por meio de três níveis distintos, mas que coexistem no mundo capitalista, que são: a arte pela arte ou arte elitista, a arte para as massas e a arte popular ou arte social ou arte humanizada.

No primeiro nível, a arte pela arte ou arte elitista, destina-se às elites e seu foco é o saber erudito e o uso de técnicas artísticas, sendo permeada pela idéia de talento, inspiração ou dom artístico, e pautada na criação artística individual e espontânea, na qual se idolatra a natureza e se despreza as relações oriundas das práticas sociais. No segundo nível, a arte para as massas é fruto da indústria cultural e dos processos de urbanização e industrialização, cujo foco está no desenvolvimento tecnológico e científico, nas leis de mercado, no lucro, na sociedade privada, na reprodução mecânica (clichê e posses da cópia) e na mídia (arte com a finalidade de lazer, recreação, diversão e entretenimento, sem a preocupação com seu processo de criação). E no terceiro nível, a arte popular ou arte social ou arte humanizada, que é objeto desta proposta curricular para o ensino da arte nas escolas deste município, baseia-se na educação estética, ou seja, na humanização dos sentidos, e que é pautada na representação e satisfação das necessidades humanas e sociais. Concordamos com Hamann quando afirma que:

> A ARTE – tal como a filosofia, a ciência e a história – é uma resultante exclusiva da atividade humana, fruto da percepção – expressão sensível – espiritual de seres humanos que vivem e produzem em um universo histórico, social e cultural datado e peculiar. Com maior ou menor grau de consciência, o artista posiciona-se frente a ele, enquanto cidadão-trabalhador-criador. A obra de arte, então, manifesta posições não apenas estéticas, mas éticas e políticas. Assim, no conteúdo e na origem, a ARTE, como atitude do espírito e das mãos, é histórica e social. (HAMANN, 2002).

Nesta perspectiva, o artista é visto como um trabalhador da cultura e, assim sendo, também precisa estar comprometido com o ensino da arte nas escolas.

Concordamos com Peixoto (2003), quando expõe que vivemos em uma sociedade capitalista, em que o modo de produção tem como objetivo a produção da mais-valia, sendo o homem, enquanto classe trabalhadora e pertencente a uma classe social, reduzido a simples mão-de-obra, que executa o trabalho de forma repetitiva e rápida, resultando em ações mecânicas que tecem o processo de alienação do trabalho e exploração do trabalho alheio, que reduz o trabalhador e sua força de trabalho em uma mercadoria que se vende e se compra segundo as leis de mercado. A arte, enquanto trabalho, exige a unidade do artista com sua produção artística, mas é no sistema capitalista que este processo fragmenta-se, separando um do outro.

O capitalismo também impõe às artes a submissão ao mercado, ou seja, a arte como forma de mercadoria, que transforma o artista em assalariado, quando sua força de trabalho converte-se em capital. A sobrevivência do artista no sistema capitalista só é garantida mediante a aceitação desta forma de relação de produção.

> Do ponto de vista do materialismo dialético [...] a opção pela produção de uma arte inteira, digna, verdadeira, convicta de si como expressão da humanidade de um homem efetivamente contemporâneo, consciente de sua realidade histórica e social, que vive o drama de sua época; um homem autoconsciente, ou seja, que se sabe parte e construtor da história à busca – sim, será necessariamente busca, dado que o alcance é relativo – de apreender o movimento do real pela reflexão e, como ser humano dotado de sensibilidade, expressá-lo pelo e no movimento da criação de obras de arte (PEIXOTO, 2003, p. 24).

A autora (2003), ao discorrer sobre o sistema capitalista, aponta para o desafio eminente de democratizar o ensino e o acesso à arte, uma arte ao alcance de todos e como fonte de educação, humanização e socialização, justamente na contramão do atual *status quo* (da arte como mercadoria). Nesta perspectiva, promover a oportunidade para que todos tenham acesso ao mundo das artes, é totalmente diferente de massificá-la.

Dessa forma, a arte deve ser uma produção que busque retratar a totalidade da humanidade, com suas inerentes contradições, e de acordo com a realidade histórica e social. A arte não pode ser vista como exclusividade de uma determinada cultura, mas sim de diversas práticas sociais de um determinado momento histórico. Possibilitar a criação da produção artística do homem para o homem e pelo homem, a caracteriza como social, pois "... a arte, como todos os demais produtos da criação humana, é imanentemente social: nasce na e para a sociedade" (PEIXOTO, 2003, p. 50). Neste sentido, a arte enquanto criação humana resulta das condições objetivas da vida, princípio válido para a arte erudita, popular e cotidiana. Por isso, entendemos que a arte não é neutra nem isolada das demais

atividades sociais e humanas. A arte é uma forma de trabalho, fundamental na constituição do ser sócio-histórico.

Infelizmente, segundo Denardi (2007), ainda hoje e para muitos profissionais e professores da área da arte, prevalece a idéia de dom, inspiração ou talento artístico, na qual a sensibilidade humana é imediata e espontânea, e que caracteriza a função social da arte como arte pela arte ou arte elitista. Opondo-se a este posicionamento, Porcher (1982, p. 15), relata que "[...] não existe espontaneidade natural nem liberdade imediatamente criativa. É preciso dar à criança os instrumentos necessários para sua auto-expressão". Deste modo, o ensino da arte nas escolas públicas municipais deste município precisa proporcionar aos alunos os instrumentos necessários para que se tornem sensíveis às produções artísticas, bem como a formação continuada dos professores e profissionais da área de educação e, assim, ampliar o acesso ao conhecimento artístico para ambos.

A escola é uma das instâncias sociais mais significativas e de suma importância para análise das práticas sociais, pois abre caminho para que os indivíduos possam refletir criticamente sobre os modos de agir na sociedade, contribuindo com o questionamento para validação ou não das relações sociais vigentes. Como afirma Peixoto (2004, p. 231):

> Urge humanizar os sentidos do homem e criar a sensibilidade humana correspondente a toda riqueza humana do ser humano. Para tanto, o ensino da arte na escola tem um papel primordial, pois, além da transmissão de um saber de qualidade sobre o pensamento/produção da arte, trata de criar condições para o aprimoramento dos sentidos humanos e o aguçamento da percepção, tanto para promover a humanização quanto para que a criação/produção/fruição da arte se torne possível a todos.

Entendemos a relevância da escola em promover aos educandos o acesso à educação estética, levando-os a usufruir os bens culturais produzidos e acumulados historicamente pela humanidade em seus diferentes grupos sociais. Fischer (1987) complementa que é fundamental ampliar a curiosidade inerente do aluno, sempre faminto de experiências cada vez mais ricas com os outros e com o mundo.

Como afirma Porcher (1982, p. 30), "... não há dúvida de que a prática das atividades artísticas representa um fator altamente favorável para o desenvolvimento de toda a personalidade". Desde o nascimento, por meio das diversas manifestações culturais e da linguagem, estamos interagindo com o mundo a nossa volta, aprendendo e produzindo arte no contato com a prática e com o conhecimento artístico.

Assim, a função social da arte na escola é propiciar aos alunos o saber e a apropriação do conhecimento estético, este inserido num contexto sócio-histórico, e que reflete e tem a possibilidade de transformar o real concreto, produzindo novas formas de ver e sentir o mundo, os outros e a si próprio. Nesta perspectiva, não é apenas o artista que

produz arte a partir do “seu olhar”, da sua maneira de ver, perceber e interpretar o mundo, todo ser humano também o faz.

Conforme Denardi (2005), o homem que não tem a possibilidade de vivenciar a arte pode ter uma experiência de vida limitada, pois lhe escapa a real dimensão do sonho, da imaginação, da força expressiva e comunicativa, da junção entre a razão e emoção, do que dá sentido à vida, onde produzir arte, pensar, emocionar-se, questionar, refletir sobre sua prática social e sua própria subjetividade, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses, esforçar-se e alegrar-se com as descobertas de um novo mundo.

7.1.2 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Historicamente, o conceito de criança foi efetivado pelas seguintes premissas: a criança como ser oposto ao adulto, a criança como um adulto em miniatura, a infância como um período no qual o homem está em desenvolvimento e em busca da maturidade (adultisse), e a criança vinculada ao universo cultural e social, na qual o desenvolvimento cultural será conforme a classe social a qual pertence.

De acordo com as diferentes concepções de infância, a criança é entendida como: um ser angelical, ingênuo e gracioso (concepção medieval) ou um ser de profunda sabedoria e sensibilidade estética (concepção romântica) ou como um ser incompleto e imperfeito que demanda educação e moralização (concepção moderna) ou como um ser com necessidades específicas, que precisa ser cuidado e escolarizado para se tornar cidadão consciente de direitos e deveres (concepção pós-moderna). Em suma, ora a infância não está totalmente integrada à sociedade (a realidade), ora a infância está desvinculada da sociedade (da realidade) (KUHLMANN JÚNIOR, 2004).

Atualmente, concebe-se a criança como um sujeito sócio-histórico-cultural (concepção materialista histórico dialética), que pertence a uma família, que está inserida na sociedade com uma determinada visão de mundo e cultura, ou seja, a criança é um ser que também pertence a uma classe social (BOCK, 2002).

Entendemos que, de acordo com a nossa concepção de educação, sua finalidade é produzir a condição humana adulta para a produção material da vida e conforme sua concretude, o que torna a educação uma ação intencional e sistemática, e não um fenômeno natural e espontâneo.

É por meio da disciplina de Arte, enquanto área de conhecimento, que a educação estética (humanização dos sentidos) pode ser trabalhada nas instituições escolares. Humanizar-se ou tornar-se humano e se reconhecer como tal, ocorre por meio do acesso aos bens culturais, entre eles os artísticos, que a humanidade construiu ao longo dos anos e através das relações contidas nas diferentes práticas escolares. É também pela arte que o

homem torna-se consciente de sua existência como ser social, o que lhe possibilita conhecer, identificar a si, ao mundo, a natureza e a representação da realidade.

Educar esteticamente consiste em ensinar o homem a ver, ouvir, movimentar, atuar, sentir e pensar, o que não ocorre de forma livre e espontânea, uma vez que demanda o conhecimento das técnicas artísticas, contempladas pelas linguagens artísticas, tais como: música, dança, artes visuais e artes cênicas. Os conteúdos artísticos (teoria) necessitam ser trabalhados por meio de vivências artísticas (prática), e a partir do método dialético, o que caracteriza a práxis artística. É importante reforçar que a Arte é uma disciplina escolar que também tem a função e a necessidade de compreender o sujeito como elemento concreto e ativo no processo do desenvolvimento histórico e social.

No contexto escolar, entendemos que o objeto de estudo do ensino da Arte também são os conteúdos específicos contemplados nas diferentes linguagens artísticas em determinado tempo e espaço, historicamente construídos pelo homem (DENARDI, 2007).

Nesta perspectiva, os conteúdos escolares em Arte devem partir da História da Arte, e especificamente, da história de cada uma das linguagens artísticas contempladas nesta proposta curricular. A escolha destas está pautada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Lembramos que, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), os conteúdos artísticos escolares serão trabalhados de acordo com a periodização e a zona de desenvolvimento próximo, superando as idéias evolucionistas que ainda baseiam e reforçam estudos sobre o desenvolvimento infantil e as práticas pedagógicas.

Além da prática dos conteúdos artísticos em sala de aula, é fundamental oportunizar o diálogo sobre a vivência artística e, concomitantemente, contemplar a prática teoricamente e a produção artística e o artista que a concebeu (conhecer e entender o momento histórico e suas práticas sociais). Desta forma, é possível o homem reconhecer-se como ser humano e ter acesso à arte que a humanidade produziu ao longo dos anos, indo além do seu cotidiano (senso-comum).

E cabe à escola, instituída como espaço social responsável pela sistematização, transmissão e transformação/produção dos conhecimentos artísticos (legado cultural repassado às novas gerações), aqui denominado de conteúdo escolar, realizar este trabalho, que consiste no processo ensino-aprendizagem, segundo a concepção histórico-cultural (VYGOTSKY, 1998; LEONTIEV, 1978). É por meio da linguagem e das mediações efetivadas pelo professor na zona de desenvolvimento proximal (ato de ensinar), que é possível a apreensão, subjetivação e objetivação do conhecimento pelo aluno. (VYGOTSKY, 1993).

É importante ressaltar que, nesta proposta curricular, o professor da disciplina de Arte necessita de formação continuada para que possa promover a educação estética dos

sentidos humanos, ou seja, é primordial educar o educador esteticamente por meio de oficinas e do uso de materiais de apoio e didáticos, ambos desenvolvidos e elaborados por professores e profissionais da área. Será na formação continuada (formação em serviço), que o docente de Arte será preparado para efetivar uma educação estética com vistas a humanizar o homem, desenvolvendo a consciência estética e a apreensão de diferentes visões de mundo, indo além do cotidiano, uma vez que são consideradas as relações existentes entre arte-história-sociedade-vida.

Conforme pesquisa histórico-crítica realizada por Denardi (2006 e 2007), foi revelado que na década de 1960 surgiu uma necessidade urgente de formar professores para lecionar nas escolas, expandindo-se o Ensino Superior no Brasil e sua articulação com o atual Ensino Médio, na época, 2º grau. Na década de 1970, foi inserida a disciplina Educação Artística, composta pelas seguintes áreas de conhecimento: música, artes plásticas e teatro, sendo a arte entendida como uma atividade educativa e utilizada como recurso para promover eventos e festividades escolares, como recreação e para proporcionar equilíbrio psíquico, expressão criativa e o uso de habilidades motoras, culminando na idéia de professor polivalente em arte. Na década de 1990 e até os dias atuais, mudou-se o nome da disciplina Educação Artística para Ensino da Arte, contemplando as mesmas linguagens, incluindo a dança e substituindo a nomenclatura de Artes Plásticas por Artes Visuais, na qual a arte passa a ser vista como uma área de conhecimento, exigindo formação inicial e continuada dos professores desta área.

A ação pedagógica do professor, em sala de aula, deverá propiciar aos alunos a práxis artística, por meio da vivência e do entendimento histórico e teórico das experiências estéticas nas linguagens artísticas trabalhadas. Ao realizar este processo, que incorpora e supera a experimentação, o discente se apropria de técnicas para se expressar artisticamente ou para reproduzir obras, sendo necessário estar em contato com a produção artística existente. Concordamos com Denardi (2005) quando diz que o professor precisa vivenciar experiências pedagógicas, didáticas e artísticas, ou seja, é necessário, inicialmente, participar de oficinas de arte, para melhor conduzir o processo de ensino-aprendizagem com os alunos na sala de aula, por meio de atividades que abarquem as linguagens artísticas contempladas neste documento.

As atividades artísticas desenvolvidas em sala de aula podem ser trabalhadas por meio das seguintes técnicas de ensino: atividades lúdicas, vivências coletivas, discussões, debates, leituras, leituras áudio-visuais, apreciações críticas de eventos artísticos e trabalhos individuais e coletivos.

Esta proposta curricular, pautada no método materialista histórico dialético, contempla os seguintes elementos: as múltiplas relações, a totalidade, a contradição, a interdependência, a noção de desenvolvimento enquanto movimento (processo com início-

meio-fim) e não como fase ou estágio de desenvolvimento (evolucionismo), o conhecimento, a produção e o aprofundamento do saber a partir da práxis (unidade teoria-prática), a crença de que a materialidade se transforma, a postura ativa e questionadora e a oposição às idéias dogmáticas e evolucionistas (nas quais o desenvolvimento precede a aprendizagem) (KONDER, 1981).

Assim, os conteúdos artísticos serão desenvolvidos para serem apropriados pelos alunos em sua totalidade, através de aproximações sucessivas, tornando-os acessíveis, e rumo à produção do conhecimento, uma vez que entendemos método como uma forma de compreender e interpretar a realidade humano-social.

7.1.3 CONTEÚDOS DE 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Mas o que são conteúdos escolares? Entendemos que são os saberes universais, que constituem o mundo da cultura (as ciências, as artes e a filosofia), e que é justamente a forma como concebemos conteúdo que irá determinar a sua organização curricular.

A necessidade de articular os conteúdos artísticos na escola com a realidade e com os interesses práticos dos alunos e, ao mesmo tempo, realizar um ensino comprometido com os interesses da classe trabalhadora, gera tensões e conflitos, que desafiam a escrita deste documento e a implantação desta proposta curricular em Arte, ou seja, há que se percorrer um caminho do senso-comum rumo ao conhecimento artístico, e retornar ao senso-comum com o conhecimento artístico apreendido.

Desta forma, os conteúdos em Arte são organizados em dois eixos: o primeiro, a matéria-prima (objeto de estudo) e os elementos formais dos conteúdos artísticos; o segundo, a perspectiva sócio-histórica dos artistas, suas obras e sua época, conforme as linguagens artísticas contempladas neste documento, precisam superar o caráter ideológico, específico aos interesses de uma classe social, em especial e neste caso, a burguesa, que ainda predomina e, ao mesmo tempo, abordá-los numa perspectiva de totalidade. Pois acreditamos que a classe trabalhadora também tem o direito de ter acesso aos saberes artísticos, como as demais classes sociais.

Segundo Andrade, Sá e Samways (1993), para compreendermos a arte como forma de conhecimento, é preciso ter acesso aos saberes artísticos que fundamentam a formação dos sentidos humanos, que denominamos de conteúdos estruturantes (matéria-prima; elementos formais; conteúdos; composições e técnicas), e perspectivas sócio-históricas (artistas; obras; época; gênero; movimentos e períodos históricos), e que caracterizam cada uma das linguagens artísticas.

Para que o aluno se aproprie dos saberes artísticos é fundamental a mediação do adulto, que na escola precisa ser realizada pelo professor e deve ser direta e intencional,

pois ajuda a criança nas apropriações necessárias ao seu desenvolvimento humano, rumo a sua condição de adulto (ELKONIN, 1998 e VIGOTSKI, 2005).

No Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), os conteúdos a serem desenvolvidos nas diferentes linguagens artísticas aqui elencadas serão:

Nas **artes visuais**, cujo objeto de estudo é a **forma**, serão trabalhados os seguintes elementos formais: ponto, plano, linha, cor, luz, textura e volume. Também serão desenvolvidas atividades com diferentes técnicas e materiais, como: recorte, colagem (papel e tecido), modelagem (argila e massinha), escultura (papel machê e madeira), desenho e pintura (pincel, a dedo, tintas, lápis colorido, giz de cera), dobradura, história em quadrinhos, auto-retrato, releitura de obras de arte, gravuras (metal), cerâmica (barro), máscaras e diversas formas pictóricas contemporâneas (artes gráficas, instalações, fotografias, cinema, vídeo arte, vídeo clipe, televisão e moda). O conhecimento destes diferentes materiais, técnicas e procedimentos artísticos, assim como o artista (sua vida e época histórico-social) e sua obra de arte, possibilita ao aluno entender e utilizar as diversas produções visuais construídas ao longo da história, bem como a humanização dos sentidos (sensibilidade estética) nas apreciações críticas de diferentes exposições visuais em diferentes espaços culturais;

Na **música** serão trabalhadas diferentes fontes e produções sonoras (sons da natureza, do cotidiano e de diversos materiais), pois o **som** é o objeto de estudo da música. Também serão desenvolvidas atividades com os seguintes elementos formais: altura, intensidade, timbre, andamento, duração, textura e densidade. Outros conteúdos a serem trabalhados são: som e silêncio no contínuo espaço-tempo; produção sonora com voz, corpo, instrumentos musicais e materiais sonoros diversos e sua gravação para apreciação; transformação do fenômeno sonoro em linguagem musical e seus elementos constitutivos (sinais e signos sonoros, melodia, ritmo e harmonia); diversas formas de registro sonoro e notação musical; e prática de apreciação musical. Esses conteúdos devem ser trabalhados a partir da exploração dos instrumentos musicais (apreciação visual e sonora – percussão determinada e não determinada, eletrônicos, metais, madeiras, cordas e sopro); repertório musical oriental, ocidental, *word music,* contemporâneo, popular e erudito, ao longo da história; alfabetização musical (notação musical – uso de partituras musicais); jogos e brincadeiras musicais com regras e o uso dos elementos sonoros; acordes simples (harmonia); rondó e cânone rítmico e melódico; diálogos sonoros e instrumentais; diferentes estilos e gêneros musicais (marcha, samba, rock, choro, valsa, etc); compasso simples (binário, ternário e quaternário); noções de acústica sonora, música de câmara, coral, orquestração e afinação sonora (canto boca quisa e vocalises com vogais, consoantes e sílabas); fonomímica; dramatização sonora de estórias; gesto musical; escala musical ascendente e descendente; tonalidades (maior e menor); representação de canções por

mímica; paisagem sonora; e assistir diferentes espetáculos musicais em diferentes espaços culturais e sua apreciação crítica;

Nas **artes cênicas**, cujo objeto de estudo é a **representação**, serão trabalhados os seguintes elementos formais: personagem; texto; caracterização; cenário; sonoplastia e iluminação. Também serão desenvolvidas atividades de: percepção; comunicação; relacionamento interpessoal; expressão corporal, vocal, facial e gestual; e diferentes formas de representação (monólogo, jogo dramático e improvisação). O trabalho com esses conteúdos dar-se-á por meio de jogos de observação, atenção, improvisação e representação a partir de temas do cotidiano, da ciência, da filosofia e da arte; leitura e escrita de diferentes textos teatrais; assistir diferentes espetáculos teatrais e em diferentes espaços culturais (teatro, circo, museu...); dinâmicas de grupo para desenvolvimento interpessoal e grupal (para timidez, concentração, percepção, autocontrole, etc.); pesquisa, elaboração e utilização de diversos modos e formas de encenação (máscaras, bonecos...); trabalhar as relações do teatro com outras áreas de conhecimento para pesquisa, confecção e utilização por meio de: trilha sonora, iluminação, figurino, expressão e comunicação verbal e não-verbal, maquiagem e cabelo, roteiro das estórias, adereços e objetos de cena e reconstituição de época, culminando em uma dramatização a ser montada e apresentada.

Na **dança,** cujo objeto de estudo é o **movimento,** serão trabalhados os seguintes elementos formais: força; tempo; espaço e fluência. Na dança trabalha-se a expressão corporal mediante estímulos sonoros que envolvem diferentes movimentos e ritmos. Também serão desenvolvidas atividades de estrutura e funcionamento do movimento corporal, pois o foco será o movimento expressivo, que consiste em ultrapassar o movimento corporal automático, involuntário e voluntário, com a repetição e criação de seqüências simples e complexas de movimentos corporais e em grupo, brinquedos cantados, cantigas de roda, danças folclóricas nacionais e internacionais, danças criativas e danças populares e do cotidiano nacionais e internacionais. As atividades a serem desenvolvidas com esses conteúdos poderão ser por meio de massagem facial e corporal no outro; conhecimento da estrutura e do funcionamento do corpo humano cientificamente e seu uso no campo da arte (expressão e comunicação); análise das características dos corpos (forma, volume e peso); criação e apresentação coletiva de gestos expressivos e danças diversas (nacional, internacional e criativa); assistir a espetáculos de diferentes tipos de danças e em diferentes espaços culturais e sua apreciação crítica;

A sistematização dos conteúdos artísticos para serem trabalhados em sala de aula não consiste de uma listagem linear e estanque, uma vez que o ensino desta disciplina está voltado à formação estética dos sentidos humanos e como este foi sendo construído historicamente pela humanidade em suas práticas sociais. Nesta proposta curricular, a organização anual dos conteúdos artísticos, em cada uma das linguagens artísticas

contempladas, torna-se uma diretriz, um caminho que promove a apreensão, subjetivação e objetivação teórica e prática do conhecimento artístico, de forma gradativa e aprofundada, promovendo a educação estética, ou seja, a humanização dos sentidos.

Destacamos que a seleção destes conteúdos está conforme as orientações de: Denardi (2005, 2006 e 2007); Elkonin (1998); Santos (1998); Schilichta, Tavares e Trojan (1996); Vygotsky (1999) e Andrade, Sá e Samways (1993).

Assim, uma das funções da escola é oferecer a oportunidade para que as crianças ampliem seu repertório cultural por meio do conhecimento artístico, aproximando-se do universo cultural da humanidade nas suas múltiplas representações e, desta forma, possam viver e entender como se processa a práxis artística. Promover o acesso às diferentes práticas artísticas contempladas neste documento possibilita a apropriação da realidade humano-social, indispensável à formação e desenvolvimento do homem. O professor precisa conhecer e organizar os conteúdos artísticos e propor atividades que propiciem vivências focadas no processo ensino-aprendizagem. Ele é o mediador do conhecimento artístico e a ele cabe ensinar o aluno a ver, ouvir e sentir, ou seja, criar condições materiais para desenvolver a humanização dos sentidos, culminando na sensibilidade. É preparar o aluno para desenvolver suas percepções e ampliar sua concepção de mundo (DENARDI, 2005).

Cabe à escola, em conjunto com o professor, promover aos alunos espaços sociais e tempo para desenvolver as atividades artísticas, de acordo com os instrumentos, técnicas e materiais específicos, sem deixar de considerar as especificidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), assim como da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial, as quais não requerem modificação curricular, pois a concepção de educação e de arte é a mesma para todos os alunos deste município. No entanto, demanda adequações no sentido de efetivar o currículo proposto, por meio da criação de instrumentos e técnicas de ensino, detectadas pelo professor e expressas pelos alunos durante o processo ensino-aprendizagem, no sentido do reconhecimento das diferenças e da superação das limitações e dificuldades, e não da negação destas, uma vez que a única diferença a ser denunciada são as desigualdades sociais, provenientes de uma sociedade dividida em classes (KLEIN, 2006). Nesta direção, os docentes também precisam ser continuamente formados para trabalhar com os conflitos e tensões oriundas destas especificidades, e é justamente o método dialético que pode efetivar tal empreitada no campo da arte.

CONTEÚDOS DE ARTE DO 1ºANO

	CONTEÚDOS ESTRUTURANTES (Matéria-prima/ Elementos Formais)			PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA (Artistas/Obras/Época)	
	ELEMENTOS FORMAIS	**COMPOSIÇÃO**	**TÉCNICAS**	**GÊNERO**	**MOVIMENTOS OU PERÍODOS**
ARTES VISUAIS	14. Forma* 15. Cor/pigmento(primária e secundária) 16. Linha 17. Volume 18. Textura 19. Plano	20. Figura 21. Simetria 22. Representação das formas 23. Formato da composição	24. Bidimensional (pintura; desenho; gravura e fotografia) 25. Tridimensional (escultura; modelagem; móbile; maquete e dobradura)	26. Retrato (frontal e de perfil) 27. Paisagem (natural e cultural) 28. Cenas do cotidiano	29. Arte na pré-história 30. Arte Figurativa 31. Arte Moderna Brasileira

MÚSICA	• Som* • Altura (grave, agudo) • Intensidade (forte/fraco) • Densidade (um/muitos sons) • Timbre (voz e instrumentos) • Duração (longo e curto) • Andamento (rápido e lento) • Textura (arranjo de um ou mais sons)	• Música instrumental • Música vocal *a capela* • Formas musicais (marcha, ciranda, samba, rock, choro, *funk,* axé, etc.)	• Execução instrumental (com e sem improvisação) • Execução vocal (com e sem improvisação)	• Música étnica • Música vernácula • Música popular	• Pré-história • Antigüidade • Música moderna brasileira • Música contemporânea • Sertaneja (raiz)
ARTES CÊNICAS	Representação* Texto Cenário Personagem Caracterização Sonoplastia Iluminação	Jogo dramático Teatro indireto (fantoches, máscaras, marionetes, sombras e objetos) Mímica	Improvisação livre Improvisação dirigida	Literatura Infantil Contos de Fada	Teatro grego (origem) Teatro brasileiro Teatro moderno Teatro contemporâneo

DANÇA	• Movimento* • Fluência • Espaço • Tempo • Força	• Ponto de apoio (pés, mãos e pernas) • Salto (um pé, dois pés) • Queda (um pé, dois pés) • Rotação (movimentos de braços) • Formação (fila, roda, colunas) • Estímulos sonoros (ausência ou presença)	• Improvisação livre • Improvisação dirigida • Coreografia	• Dança étnica • Dança vernácula (folclórica) • Dança Nacional	• Dança na antigüidade • Dança brasileira • Dança moderna

CONTEÚDOS DE ARTE DO 2ºANO

	CONTEÚDOS ESTRUTURANTES (Matéria-prima/ Elementos Formais)			PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA (Artistas/Obras/Época)	
	ELEMENTOS FORMAIS	**COMPOSIÇÃO**	**TÉCNICAS**	**GÊNERO**	**MOVIMENTOS OU PERÍODOS**
ARTES VISUAIS	32. Forma* 33. Cor/pigmento (primária e secundária) 34. Linha 35. Volume 36. Textura 37. Plano	38. Figura/fundo 39. Representação das formas (Figurativo) 40. Formato da composição	41. Bidimensional (pintura; desenho; gravura e fotografia) 42. Tridimensional (escultura; modelagem; móbile; maquete e dobradura)	43. Retrato (frontal e de perfil) 44. Paisagem (natural e cultural) 45. Cenas do cotidiano	46. Arte na pré-história 47. Realismo 48. Arte Indígena no Brasil 49. Arte Moderna Brasileira

MÚSICA	• Som* • Altura (grave, agudo) • Intensidade (forte/fraco) • Densidade (um/muitos sons) • Timbre (voz e instrumentos) • Duração (longo e curto) • Andamento (rápido e lento) Textura (arranjo de um ou mais sons)	• Música instrumental • Música vocal (coral) • Canção • Música popular brasileira	• Execução instrumental (com e sem improvisação) • Execução vocal (com e sem improvisação)	• Música étnica • Música vernácula • Música popular • Música erudita	• Pré-história • Antigüidade • Música moderna brasileira • Música contemporânea • Sertaneja (raiz)
ARTES CÊNCIAS	Representa-ção* Texto Cenário Personagem Caracteriza-ção Sonoplastia Iluminação	Jogo dramático Teatro direto Teatro indireto (fantoches, máscaras, marionetes, sombras e objetos) Mímica	Improvisação livre Improvisação dirigida Leitura e interpretação de textos e roteiro	Literatura Infantil Contos de Fada Comédia	Teatro grego (origem) Teatro brasileiro Teatro moderno Teatro contemporâneo

DANÇA	• Movimento* • Fluência • Espaço • Tempo • Força	• Ponto de apoio (pés, mãos e pernas) • Salto (um pé, dois pés) • Queda (um pé, dois pés) • Rotação (movimentos de braços) • Formação (fila, roda, colunas) • Estímulos sonoros (ausência ou presença)	• Improvisação livre • Improvisação dirigida • Coreografia	• Dança étnica • Dança vernácula • Dança artística ou teatral	• Dança na antigüidade • Dança brasileira • Ballet clássico • Dança moderna

CONTEÚDOS DE ARTE DO 3ºANO

	CONTEÚDOS ESTRUTURANTES (Matéria-prima/ Elementos Formais)			PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA (Artistas/Obras/Época)	
	ELEMENTOS FORMAIS	**COMPOSIÇÃO**	**TÉCNICAS**	**GÊNERO**	**MOVIMENTOS OU PERÍODOS**
ARTES VISUAIS	50. Forma* 51. Cor/pigmento (primária e secundária) 52. Linha 53. Volume 54. Textura 55. Plano	56. Figura/fundo 57. Simetria/assimetria 58. Representação das formas (Figurativo/estilizado, Abstração/Deformação)	59. Técnica mista (bidimensional e tridimensional).	60. Natureza morta 61. Cenas históricas 62. Cenas religiosas (mitologia)	63. Renascimento 64. Barroco 65. Rococó

MÚSICA	• Som* • Altura (grave, agudo) • Intensidade (forte/fraco) • Densidade (um/muitos sons) • Timbre (voz e instrumentos) • Duração (longo e curto) • Andamento (rápido e lento) • Textura (arranjo de um ou mais sons)	• Música Instrumental	• Grafia por símbolos e grafia de sons onomatopaicos e diferentes fontes sonoras	• Música religiosa • Música profana • Música erudita	• Renascimento • Romantismo • Bossa nova • Tropicalismo • Jovem guarda • Nacionalismo
ARTES CÊNCIAS	Representa-ção Texto Cenário Personagem Caracteriza-ção Sonoplastia Iluminação	Jogo Dramático Monólogo	Leitura e interpretação de textos e roteiros	Literatura Infantil Contos	Teatro grego (origem) Teatro brasileiro Teatro moderno Teatro contemporâneo

DANÇA	• Movimento* • Fluência • Espaço • Tempo • Força	• Estímulos sonoros (ausência ou presença) • Formação (fila, roda, colunas)	• Improvisação livre • Improvisação dirigida (com ou sem materiais) • Coreografia	• Dança religiosa • Dança profana • Dança artística ou teatral • Danças populares e do cotidiano	• Dança brasileira • Ballet clássico • Dança moderna

CONTEÚDOS DE ARTE DO 4ºANO

	CONTEÚDOS ESTRUTURANTES (Matéria-prima/ Elementos Formais)			PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA (Artistas/Obras/Época)	
	ELEMENTOS FORMAIS	**COMPOSIÇÃO**	**TÉCNICAS**	**GÊNERO**	**MOVIMENTOS OU PERÍODOS**
ARTES VISUAIS	Forma* 66. Cor/pigmento (primária e secundária) 67. Linha 68. Volume 69. Textura 70. Plano	71. Representação das formas (Figurativo/estilizado, Abstração/Deformação) 72. Pontos de vista (frontal, topo e perfil)	73. Técnica mista (bidimensional e tridimensional) 74. Áudio visual (cinema, vídeo e TV)	75. Natureza morta 76. Cenas históricas 77. Cenas religiosas (mitologia)	78. Renascimento 79. Romântica 80. Arte Moderna 81. Arte no Paraná 82. Arte de Cascavel

MÚSICA	• Som* • Altura (grave, agudo) • Intensidade (forte/fraco) • Densidade (um/muitos sons) • Timbre (voz e instrumentos) • Duração (longo e curto) • Andamento (rápido e lento) • Textura (arranjo de um ou mais sons)	• Formas musicais (MPB, *rock,* marcha, concerto, ciranda, etc.)	• Improvisação dirigida • Execução instrumental (improvisação e grafia por símbolos, grafia e onomatopaica) • Produção sonora com voz e instrumentos musicais	• Música religiosa • Música profana • Música popular • Música erudita • Música criada pela indústria cultural	• Renascimento • Romantismo • Bossa nova • Tropicalismo • Jovem guarda • Nacionalismo • Sertaneja (raiz)
ARTES CÊNCIAS	Representa-ção* Texto Cenário Personagem Caracteriza-ção Sonoplastia Iluminação	Produção de textos ou roteiros	Leitura e interpretação de textos e roteiros Monólogo	Literatura Infantil Literatura Infanto-Juvenil Contos	Teatro grego Teatro brasileiro Teatro moderno Teatro contemporâneo

D A N Ç A	• Movimento* • Fluência • Espaço • Tempo • Força	• Queda (um pé, dois pés, com giro, em grupo, rolando e estanque) • Rotação (movimentos de braços, em duplas, corpo todo e suas partes e rotação contínua) • Formação (fila, roda, colunas e variações) • Estímulos sonoros (ausência ou presença, ritmos acelerados e lentos)	• Improvisação livre • Improvisação dirigida (com ou sem materiais) • Coreografia	• Dança religiosa • Dança profana • Dança artística ou teatral • Dança Vernácula (folclórica), Nacional e Internacional	• Ballet romântico • Ballet clássico • Jazz • Dança moderna

CONTEÚDOS DE ARTE DO 5ºANO

	CONTEÚDOS ESTRUTURANTES (Matéria-prima/ Elementos Formais)			PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA (Artistas/Obras/Época)	
	ELEMENTOS FORMAIS	**COMPOSIÇÃO**	**TÉCNICAS**	**GÊNERO**	**MOVIMENTOS OU PERÍODOS**
ARTES VISUAIS	83. Forma* 84. Cor/pigmento (primária e secundária) 85. Linha 86. Volume 87. Textura 88. Plano	89. Equilíbrio 90. Representação das formas (Figurativo/estilizado) Abstração/Deformação 91. Formato da composição 92. Pontos de vista (frontal, topo e perfil)	93. Áudio/visual (cinema, fotografias, artes gráficas, vídeo clipe, vídeo arte, televisão e moda)	94. Natureza morta 95. Cenas históricas 96. Cenas religiosas (mitologia) 97. Histórias em quadrinhos	98. Barroco no Brasil 99. Arte na Sociedade Contemporâ-nea 100. Arte na Sociedade Industrial
MÚSICA	• Som* • Altura (grave, agudo) • Intensidade (forte/fraco) • Densidade (um/muitos sons) • Timbre (voz e instrumentos) • Duração (longo e curto) • Andamento (rápido e lento) • Textura (arranjo de um ou mais sons)	• Música Instrumental	• Improvisação dirigida • Execução instrumental (improvisação e grafia por símbolos, grafia e onomatopaica)	• Música religiosa • Música profana • Música popular Música erudita • Música criada pela indústria cultural.	• Idade Média • Renascimento • Romantismo • Bossa nova • Tropicalismo • Jovem guarda • Nacionalismo

ARTES CÊNCIAS	Representação* Texto Cenário Personagem Caracterização Sonoplastia Iluminação	Produção de textos ou roteiros Monólogos	Leitura e interpretação de textos e roteiros	Literatura Infanto-Juvenil Contos Comédia	Teatro grego Teatro brasileiro Teatro moderno Teatro contemporâneo
DANÇA	• Movimento* • Fluência • Espaço • Tempo • Força	• Queda (um pé, dois pés, com giro, em grupo, rolando e estanque) • Rotação (movimentos de braços, em duplas, corpo todo e suas partes e rotação contínua) • Formação (fila, roda, colunas e variações) • Estímulos sonoros (ausência ou presença, ritmos acelerados e lentos)	• Improvisação livre • Improvisação dirigida (com ou sem materiais) • Coreografia	• Dança religiosa • Dança profana • Dança artística ou teatral • Danças de salão	• Dança brasileira • Ballet romântico • Ballet clássico • Jazz • Dança moderna • Dança musical

***Objeto de estudo da linguagem artística contemplada**

7.1.4 AVALIAÇÃO NA DISCIPLINA DE ARTE

A avaliação em Arte tem uma função diagnóstica, que a torna processual, contínua, permanente e cumulativa, tendo como ponto de partida os conhecimentos artísticos construídos historicamente pelo homem e expressos na escola como conteúdos escolares artísticos; e como ponto de chegada, a apreensão destes conteúdos pelos alunos a partir da sistematização e mediação destes pelo professor na relação processual ensino-aprendizagem, constituindo-se uma relação de intersubjetividade entre aluno e professor, na qual ambos são sujeitos concretos e pertencentes a uma classe social.

O professor também possui a função de avaliar o processo ensino-aprendizagem e, para que isto ocorra, precisa ter clareza dos pressupostos que orientam sua prática pedagógica, ter consciência da finalidade de seu trabalho, a quem ele serve, a quem ele interessa e para quê. Também apresenta uma função diretiva, baseada na reflexão e no questionamento da práxis artística. A produção artística do aluno é apenas parte desse processo, não representando a sua totalidade, mas o movimento de busca desta totalidade.

A avaliação ocorre durante o processo de desenvolvimento do trabalho artístico, na relação interdependente entre aluno-professor-conhecimento artístico - contexto histórico/social/cultural, por meio de reflexões e questionamentos coletivos após a vivência da práxis artística e da obra artística produzida (DENARDI, 2005).

Segundo Gasparin (2002), avaliar consiste na construção de uma síntese (sistematização do conhecimento apreendido) do que os alunos estão aprendendo, sem nenhum julgamento, e que pode ser descritiva (comunica o andamento do processo ensino-aprendizagem, comparando-se o que o aluno sabia no começo do processo e os elementos adquiridos durante o processo) e por meio de registros do que foi vivenciado pelos alunos (obras artísticas). É um processo que torna consciente, para o próprio aluno, o que foi aprendido e, para o professor, o que foi ensinado.

Assim, a avaliação pode ser realizada de duas maneiras: a primeira, informal, na qual o aluno manifesta os conteúdos escolares que foram apropriados, e o professor os que foram ensinados; e a segunda, formal, onde o professor seleciona os conteúdos trabalhados e verifica se houve e como foi a apropriação destes pelo aluno, por meio dos seguintes instrumentos de avaliação – ficha de registro de observação, debates, resumos, sínteses, dramatizações, auto-avaliação, observações/relatos/registros do professor e dos alunos sobre o que foi apreendido.

Portanto, indagamos: como o aluno aprendeu? E como o aluno expõe o que aprendeu? Frente a estes questionamentos, entendemos que seja fundamental compreender o processo de elaboração do conhecimento pelo aluno, ou seja, qual o método por ele utilizado – esta proposta utiliza o método dialético e, concomitantemente,

estabelecer critérios de avaliação que, neste caso, serão os conteúdos que o aluno efetivamente apreendeu, aqueles que não e os que estão em caminho de serem apreendidos, focando-se no processo e não apenas no resultado, durante a práxis artística. Também são critérios de avaliação os seguintes tópicos: a vivência e criação de diferentes trabalhos artísticos com significação humana e social, a partir de uma necessidade estética; o desenvolvimento da sensibilidade humana por meio dos sentidos do homem; a apreensão dos produtos artísticos que o sujeito construiu na prática social ao longo da história; o acesso ao mundo da arte com a intenção de promover a educação estética e, desta forma, aceitar, compreender e transformar a realidade social; o desenvolvimento e aprimoramento da percepção artística, bem como possibilitar o trabalho em arte (processos de criação, produção e fruição artística); a educação estética do aluno na perspectiva histórico-cultural; e a valorização da função social do artista e seu trabalho artístico para a coletividade. Assim, o discente expõe os diferentes níveis de apropriação e as relações que conseguiu estabelecer com o objeto do conhecimento e sua materialidade nas práticas sociais (realidade).

Desta forma, concluímos que não basta aprender um conteúdo escolar para mensuração de notas ou aprovação de ano escolar, muito embora estas devam existir no contexto escolar, devemos sim ir além disso, ou seja, de aprender um conteúdo escolar em função de uma necessidade social e a compreensão e utilização do mesmo, em direção a uma intervenção e transformação na sociedade.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

- Compreende a criação de diferentes trabalhos nas linguagens artísticas com significação humana e social, a partir de uma necessidade estética.
- Identifica os produtos artísticos que o sujeito construiu na prática social ao longo da história.
- Valoriza a função social do artista e seu trabalho numa perspectiva histórico-cultural.
- Reconhece e compreende os elementos formais: forma, cor (primária, secundária e terciária), linha, volume, textura, plano, forma, cor.
- Identifica os elementos sonoros e os diversos sons da realidade.
- Realiza ação dramática: interpreta histórias, improvisa, vivencia personagens, compreende o espaço cênico, os elementos sonoros e visuais (sonoplastia).
- Compreende os elementos formais da dança: movimento, fluência, espaço, tempo e força.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. F.; SÁ, C. R. F.; SAMWAYS, E. **Ensino de arte**: eis a questão. Curitiba: Módulo, 1993.

ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil** – as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394 de 20.12.1996**. Brasília, 1996.

BRITO, T. A. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da Psicologia. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

CANCLINI, N. G. **A socialização da arte**: teoria e prática na América Latina. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1984.

DENARDI, C. **A formação inicial do professor de Música no Curso de Licenciatura em Música da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (1961-1996)**. Curitiba, Paraná: 2006. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

_____ . **O ensino da arte na escola**: um caminho à educação estética. Texto para fundamentar a Proposta Curricular em Arte da SEMED da Prefeitura de Cascavel. Curitiba: 2005.

_____ . **Professores de Música**: história e perspectivas. Curitiba: Juruá, 2007.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 4 ed. São Paulo: Global, 1990. (Coleção Universidade Popular).

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2007.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

HAMANN, M. Inês. **Contaminação**. Curitiba, Casa João Turin, 2002, Catálogo de exposição.

KLEIN, L. R. **Fundamentos para uma proposta pedagógica** - Município de Campo Largo. Campo Largo: 2006.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1981 (Coleção Primeiros Passos).

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e Educação Infantil** – uma abordagem histórica. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

PEIXOTO, M. I. H. Arte e vida: por quê? **In: Anais do II Fórum de Pesquisa Científica em Arte**. Curitiba: EMBAP, 2004.

_____. **Arte e o grande público**: a distância a ser extinta. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo nº 84).

PORCHER, L. (Org). **Educação artística**: luxo ou necessidade? 6. ed. São Paulo: Summus, 1982.

SANTOS, M. G. V. P. **História da arte**. 11. ed. São Paulo: Ática, 1998.

SCHLICHTA, C. A. B. D.; TAVARES, I. M.; TROJAN, R. M. **Educação artística** – livro do professor: do pré à 4ª série. Curitiba: Módulo, 1996.

VÁSQUEZ, A. S. **As idéias estéticas de Marx**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____ . **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____ . **Obras escogidas** – tomo II. Madri: Visor e Mec, 1993.

_____ . (1986). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. V.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9 ed. São Paulo: Ícone, 2001.

WACHOWICZ, L. A. **O método dialético na didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1991.

7.2 CIÊNCIAS

7.2.1 CONCEPÇÃO DA DISCIPLINA

Ecossistema – Biosfera: relações de interdependência entre os fatores abióticos e bióticos

A disciplina de Ciências parte do pressuposto de que a natureza é transformada pela ação dos seres humanos e neste processo histórico ocorre a produção do conhecimento. Assim, salientamos que o ensino de Ciências tem por objetivo a socialização do conhecimento científico historicamente acumulado pelos homens. Por conseguinte, explicitamos as necessidades dos homens em compreenderem-se e apropriarem-se das leis que movimentam, produzem e regem os fenômenos naturais e justificar os motivos que impulsionaram os homens a apropriarem-se desses conhecimentos.

Diante destes pressupostos, faz-se necessário comparar a relação dos animais e do homem com a natureza, no sentido de destacar a forma de atuação diferenciada dos animais e dos seres humanos sobre a mesma. As atividades dos animais são biologicamente determinadas, definidas por processos instintivos, não planejadas, subordinados às leis da natureza. Salientamos que as modificações provocadas são lentas e pequenas. Em contrapartida, as ações humanas não são somente determinadas biologicamente, mas há um processo intencional e planejado de permanentes e recíprocas transformações, submetendo ao seu domínio as forças da natureza.

Segundo Saviani (1992), o que diferencia os homens dos demais animais é o trabalho. E o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, por isso, uma ação intencional.

Desta forma, o trabalho permite a produção da existência humana consciente – pensamento-linguagem e ação – emancipando-a em grande parte das leis da natureza ou de suas regularidades, ganhando nessa relação, significativa autonomia, a começar pela maior destreza das mãos, dos sentidos como órgãos naturais de trabalho e na extensão destes com a criação de instrumentos e ferramentas. Nessa perspectiva, ENGELS ressalta que:

> graças à cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a propor-se e alcançar objetivos cada vez mais elevados. O trabalho mesmo se diversificava e aperfeiçoava de geração em geração, estendendo-se cada vez mais a novas atividades. À caça e a pesca veio juntar-se a agricultura e, mais tarde, a fiação e a tecelagem, a elaboração de metais, a olaria e a

> navegação. Ao lado do comércio e dos ofícios apareceram, finalmente, as artes e as ciências [...]. (ENGELS, in MARX & ENGELS, s/d, p. 268/281.)

Nesse contexto, reafirmamos que o processo de apropriação se efetiva pela interação do homem com a natureza, incorporando esse conhecimento à prática social. É evidente a relação entre as Leis da Natureza e as necessidades dos homens. Essa apropriação ocorre em função da qualificação dos instrumentos. Nessa perspectiva, Duarte (2000), acentua que um instrumento não é apenas algo que o homem utiliza em sua ação, mas algo que passa a ter uma função que não possuía como objeto estritamente natural, ou seja, o instrumento assume uma função atribuída pela atividade social. Nesse sentido, damos destaque às palavras de Duarte:

> Para poder transformar um objeto natural em um instrumento, o homem deve levar em conta, conhecer as características naturais do objeto, ao menos aquelas diretamente relacionadas às funções que terá o instrumento. Não importa aqui que tipo de conhecimento seja esse, podendo ser tanto um conhecimento científico das propriedades naturais do objeto, como um conhecimento meramente empírico, resultante de generalizações a partir da prática. De qualquer forma é indispensável um certo nível de conhecimento do objeto em si mesmo, isto é, do que o objeto é independente de sua inserção na atividade humana. É claro que *tal afirmação só pode ser aceita como um processo histórico*, ou seja, como um processo em cujo início esse conhecimento do objeto em si mesmo está indissociavelmente ligado à sua utilidade prática para o homem (DUARTE, 2000, p. 119; grifos nossos).

Mais uma vez, se faz necessário reafirmar que a construção do conhecimento científico ocorre no processo histórico, na medida em que se materializam as necessidades humanas relacionadas ao desenvolvimento dos instrumentos. Nessa concepção, reiteramos que o ensino de Ciências tem por intenção possibilitar o entendimento crítico da realidade.

O objeto de estudo do ensino de Ciências aqui apresentado - *Ecossistema/Biosfera: relações de interdependência entre os fatores abióticos e bióticos,* têm sua explicitação na necessidade de se repensar à apropriação do conhecimento científico a partir de sua historicidade. Sendo este o objeto de estudo, definimos ecossistema como um conjunto formado pelos sistemas abióticos e bióticos, que num determinado meio, acarretam transformações da matéria e da energia na biosfera. Porém, não faz sentido uma análise dos elementos naturais dos ecossistemas de forma isolada, sem que se estabeleça uma relação entre o meio natural e as reais condições da existência humana.

Assim, os conteúdos das ciências naturais devem fundamentar-se na totalidade das múltiplas relações de interdependência dos fatores abióticos e bióticos que constituem o ecossistema e das interações entre eles, objetivando neste movimento oportunizar aos

alunos uma leitura mais clara do dinamismo dos vários elementos que constituem os sistemas: físicos, químicos e biológicos, tendo como pólo essencial e orientador a ação transformadora do ser humano que interfere na natureza, humanizando-a e humanizando-se, isto é, dois amplos processos que necessitam incorporar as leis da natureza acerca das interações e transformações da matéria e energia (ciências da natureza) para transformarem-se objetivamente pela mediação do trabalho, em técnica e tecnologia.

Desta forma, um ecossistema é definido pelas inter-relações exercidas entre os fatores abióticos: físicos (luminosidade, temperatura, ventos, umidade etc.,), químicos (substâncias químicas presentes na água, no solo, no ar) e fatores bióticos (seres vivos, destacando o ser humano – sua significativa e diferenciada ação transformadora).

O entendimento do desenvolvimento da vida no planeta Terra, como em qualquer micro-região que se analise, implica o conhecimento das relações que integram dinamicamente os fatores abióticos e bióticos. Por exemplo, um lago é um ecossistema quando considerado em sua totalidade, ou seja, um sistema (todo) formado pela água, nutrientes, pressão, vento, luz, calor e todos os seres vivos nele contidos ou que nele interferem. Não existe limite de tamanho para um ecossistema. Pode-se, portanto, representá-lo por um lago, uma floresta, um terreno baldio, um jardim, uma cidade, um aquário auto-suficiente ou mesmo um terrário. Mas considere-se o maior ecossistema, a Biosfera, proporcionalmente uma fina camada do planeta Terra onde há possibilidade e condições para a manutenção e reprodução de seres vivos. Aqui destacamos que a forma como interferimos nos ecossistemas, como por exemplo, a monocultura, a crescente urbanização sem controle, desmatamentos, dentre outros fatores, faz com que determinadas espécies se reproduzam desordenadamente, provocando desequilíbrios na teia alimentar.

A biosfera abriga uma biodiversidade significativa, porém ressaltamos nesta totalidade a presença do ser humano que deve ser analisada sob duas dimensões em interações: no plano biológico e no plano social que se processam de forma conjunta e dinâmica. No plano biológico, o ser humano, como qualquer outro ser vivo, depende da natureza e dos recursos naturais. Por outro lado, no plano social, é por meio do trabalho que se processa a intervenção na natureza, a qual determina transformações do ecossistema. O homem retira da natureza a sua sobrevivência e a satisfação das suas necessidades, incorpora na natureza o processo de transformação compreendido pela utilização de matéria-prima. Desta forma, enfatiza MARX:

> Assim os peixes que se pescam, que são tirados do seu elemento, a água; a madeira derrubada na floresta virgem; o minério arrancado dos filões. Se o objeto de trabalho é, por assim dizer, filtrado através de trabalho anterior, chamamo-lo de matéria prima. [...] Toda matéria prima é objeto de trabalho,

> mas nem todo objeto de trabalho é matéria-prima. O objeto de trabalho só é matéria-prima depois de ter experimentado modificação efetuada pelo trabalho. (MARX, 2003, p. 212).

Na concepção marxista, a inovação não é uma atividade socialmente neutra nem economicamente asséptica. Ela está estritamente ligada ao trabalho e as forças produtivas. Portanto, essa inovação – tecnologia - é um fenômeno social e as mudanças por ela ocasionadas são configuradas pelo modo de produção dominante.

Estas mudanças historicamente promoveram avanços econômicos, políticos, sociais, científico-tecnológicos próprios da sociedade capitalista, porém, cujo acesso é negado a uma grande parcela da população, dada à condição de classe. Os retrocessos, fruto das diferenças de classes, são expressos numa profunda degradação social (desemprego, fome, miséria) e ambiental (poluição ambiental, efeito estufa, redução da biodiversidade, esgotamento dos recursos naturais). Tudo isso em nome da lógica do consumismo capitalista em sua corrida implacável atrás dos maiores lucros do mercado globalizado.

Para o marxismo, o estudo da tecnologia é, em primeiro lugar, a análise da forma material adotada pelo desenvolvimento da forças produtivas. O processo inovador expressa a capacidade do homem em transformar a natureza por meio do trabalho; a mudança tecnológica é a exteriorização desta potencialidade.

Esta tecnologia, que deveria ter uma dimensão facilitadora da vida humana, libertadora do mundo da fadiga e da necessidade, fica potenciada em sua negatividade, que se expressa pela exclusão da maior parte da humanidade do seu uso benéfico.

A sociedade capitalista condiciona a sobrevivência humana, gera o consumismo e faz com que o homem fique preso à estrutura cíclica do mercado. De fato, este modelo de organização de sociedade não garante a “democratização” das condições de vida da maioria dos homens.

Desta forma, buscamos um ensino de Ciências que, além da transmissão dos conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade, estabeleça a análise das relações destes conhecimentos com questões históricas, políticas, sociais e econômicas, tendo em vista que os elementos naturais e culturais fazem parte de um todo dinâmico.

Tendo em vista esta análise, retomamos a importância da compreensão das inter-relações existentes entre os elementos que constituem o planeta Terra e as influências externas recebidas do Universo (Sol, sistema biótico, abiótico e os demais elementos). Levando em consideração a ação transformadora do homem. Pela análise dessas inter-relações é que se possibilita a compreensão dos ecossistemas em sua totalidade.

7.2.2 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

O conhecimento científico e tecnológico é o resultado da produção humana historicamente acumulada e deve ser compreendido no contexto das relações sociais. A ação pedagógica tem como objetivo principal a apropriação dos conceitos científicos de forma elaborada, superando os conceitos espontâneos.

Os conceitos espontâneos se formam no curso da atividade prática da criança e de sua comunicação direta com os que a rodeiam. Estes constituem a base para a formação dos conceitos científicos que por meio do ensino, são mediatizados pela atuação do professor e da escola, a qual assume um papel fundamental ao oportunizar a apropriação de tais conceitos.

A prática pedagógica não deve ser limitada a atividades de identificação, observação, constatação, descrição, comparação em si mesmas. O conteúdo deve ser trabalhado partindo do todo para as partes e das partes para o seu todo, estabelecendo relações e inter-relações entre os eixos e conteúdos. Entende-se como relação e inter-relação dos conteúdos o fato destes serem interpretados na tabela, considerando-se a horizontalidade e a verticalidade dos eixos.

Da mesma forma, deve-se compreender que o ensino de Ciências está diretamente associado à alfabetização científica e tecnológica, de forma articulada com os demais conhecimentos das outras disciplinas. Na apropriação dos conceitos científicos, a linguagem não só liberta o ser humano de sua consciência imediata do concreto sensível, como também o desobriga das operações com coisas, objetos concretos para possibilitar operar com eles na sua ausência. Concordamos com Duarte ao enfatizar que:

> Os conceitos científicos, ao serem ensinados à criança por meio da educação escolar, superam por incorporação os conceitos cotidianos, ao mesmo tempo em que a aprendizagem daqueles ocorre sobre a base da formação destes. (DUARTE, 2003, p. 48)

Portanto, objetivamos, com o ensino de Ciências, propor ao educando a compreensão dos fenômenos e da relação do homem com a natureza em virtude da relação do homem com o homem no âmbito da sociedade. Assim, afirmamos que os pressupostos teóricos adotados para esta proposta de estudos – ciências da natureza percorrem a dinâmica evolutiva de todo o processo histórico-social dos homens. Para isso, é preciso superar a concepção linear de ensino e redimensioná-la a partir das suas necessidades materiais. “O estudo da tecnologia é, em primeiro lugar, a análise da forma material adotada pelo desenvolvimento das forças produtivas” (KATZ, 1996, p. 9).

A produção organizada sob a gerência do modo de produção capitalista implicou em duas grandes conquistas inestimáveis para o conjunto dos homens. Em primeiro lugar, damos destaque ao desenvolvimento da tecnologia, materializado na máquina, quando o trabalho braçal deixa de ser o fundamento da produção. E, num segundo momento, destacamos que, com o desenvolvimento da maquinaria, avança a possibilidade de libertação do homem do trabalho compulsório.

No entanto, é preciso salientar que, com o desenvolvimento da máquina, é cada vez menor o tempo de trabalho exigido para produzir um número de mercadorias suficientes para suprir as necessidades humanas. Em contrapartida, ressaltamos que, associada a esse processo, verifica-se o desemprego em massa e a não objetivação do bem-estar social, ficando assim explicitada uma das grandes contradições do modelo capitalista. Nessa linha de reflexão devemos ter clareza de que, apesar da objetivação do desenvolvimento da maquinaria, o ser humano ainda continua tendo a sua vida determinada pela venda da força de trabalho.

Desta forma, os conteúdos elencados neste currículo estão organizados de forma a contemplar a relação pertinente entre a ação do homem na natureza, as transformações, suas causas e conseqüências. Assim, compreendemos a tecnologia como a exteriorização da capacidade do homem em inovar e transformar, como acentua Katz: “a mudança tecnológica é a exteriorização da capacidade do homem em transformar a natureza por meio do trabalho” (1996, p. 9). Portanto os referidos conteúdos, quando trabalhados no processo ensino-aprendizagem, devem ser explicitados e compreendidos no contexto das relações sociais de produção que objetivam a sua existência.

Na organização e contextualização dos conteúdos da área de Ciências devemos estar atentos ao que Katz afirma ser o impulso central da mudança tecnológica sob o capitalismo, ou seja, o processo de exploração. Segundo ele:

> Este traço não provém da “perversidade” da classe dominante, nem da “maldade oculta” dos gênios inovadores, mas da forma como está organizada a produção e o usufruto do produto social. *Sob a compulsão da concorrência, os capitalistas introduzem melhoramentos na maquinaria para elevar a taxa de mais-valia*, ou seja, a parcela do trabalho realizado pelos operários da qual se apropriam os senhores dos meios de produção (KATZ, 1996, p.12; grifos nossos).

Dadas às condições históricas, cabe esclarecer que o desenvolvimento da ciência e da própria tecnologia está associado às exigências do mercado de produção. Nesse contexto, ressaltamos a necessidade de analisarmos os princípios prático-metodológicos que fundamentam a ciência moderna de base experimental. Em face às novas necessidades, concorda-se com as idéias de Bacon (1973), ao afirmar ter a ciência uma função prática para

a vida dos homens. De fato, esta função prática correspondia ao poder de transformar a natureza e colocá-la a serviço de todos.

Portanto, o ensino de Ciências deve evitar a utilização de textos e/ou expressões que banalizam ou infantilizam o conhecimento científico, pois o uso adequado de conceitos e termos é fundamental para a aprendizagem.

O conhecimento científico e tecnológico mais avançado deve ser trabalhado no sentido da apropriação dos conceitos básicos e seus desdobramentos, de forma gradativa, propiciando o entendimento das leis que regem o movimento das interações e transformações da matéria e energia no processo de produção histórica da existência.

Partindo destes pressupostos, este encaminhamento metodológico fundamenta-se em três eixos orientadores:

1-NOÇÕES SOBRE O UNIVERSO

2-MATÉRIA E ENERGIA - INTERAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO (RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIA)

3-MEIO AMBIENTE – SAÚDE E TRABALHO

Estes eixos abordam conteúdos que darão sustentação ao ensino de Ciências. Ressaltamos, também, o eixo articulador dos demais: **DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO**, o qual representa a conexão da ciência com o desenvolvimento, na objetivação da produção humana enquanto satisfação das necessidades.

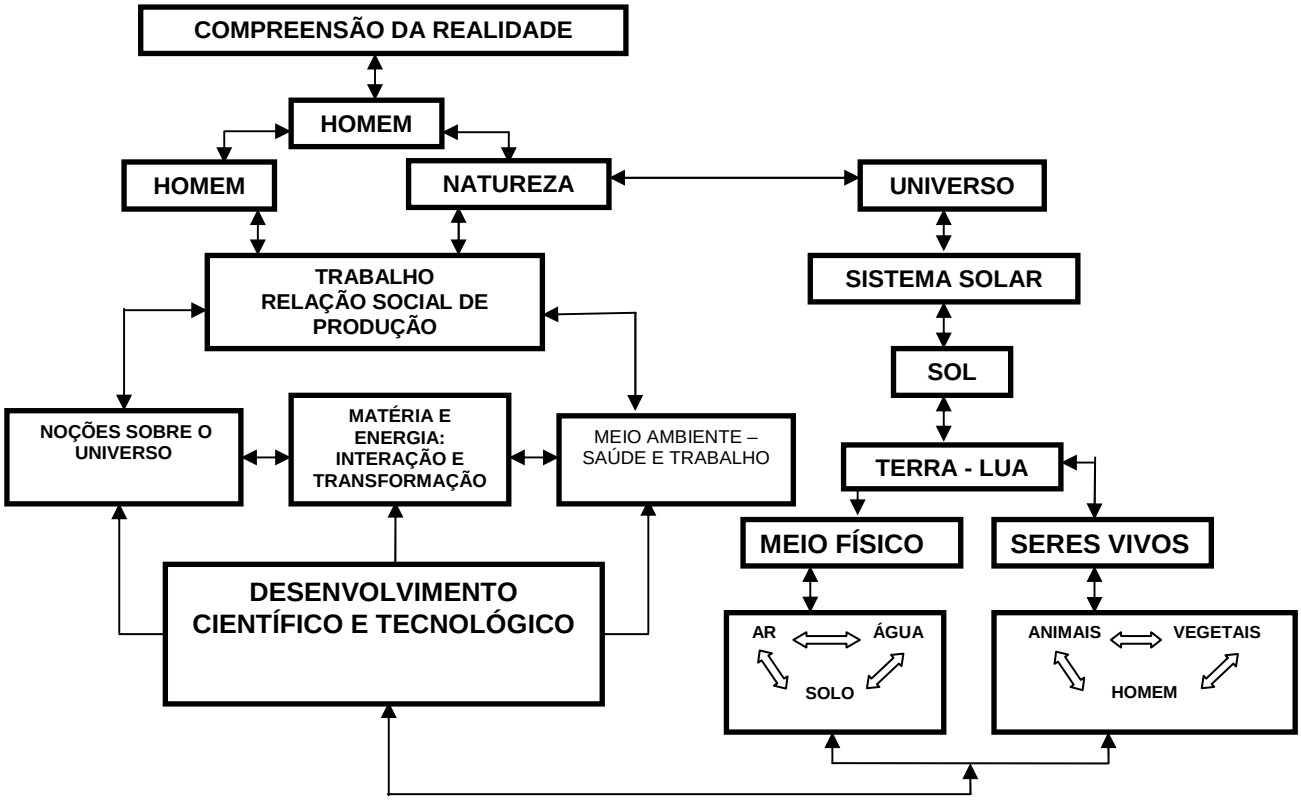
Justifica-se este eixo como articulador ao se compreender que o desenvolvimento tecnológico se refere à objetivação da ação humana no meio, que inicia-se com o uso de instrumentos para o prolongamento da mão humana, a fim de satisfazer as necesssidades de sobrevivência e que deveria possibilitar a libertação do homem do trabalho compulsório. No entanto, hoje, na sociedade capitalista, com a criação e o aperfeiçoamento da máquina, é cada vez menor o tempo de trabalho exigido para produzir um número de mercadorias cada vez maior.

Nesse sentido, o uso da tecnololgia se expressa objetivamente por meio do desenvolvimento de novas técnicas de produção, novos materiais, novas mercadorias. Porém, a forma como a sociedade capitalista está organizada acaba não propiciando a liberação do homem do trabalho alienado, e nem a satisfação das necessidades coletivas. Ao contrário, faz crescer o lucro e deixa a maioria da população à margem destes recursos tecnológicos mais avançados.

O objetivo almejado pelo eixo – Desenvolvimento Científico e Tecnológico - é destacar que o conhecimento relacionado ao Universo está interligado com o desenvolvimento tecnológico e que, nas relações de interdependência existentes na natureza, a tecnologia se faz presente como produto da ação humana. Também no eixo Meio Ambiente – Saúde e Trabalho, as tecnologias são imprescindíveis. E, ao mesmo tempo, a dinâmica do modo de

produção capitalista, tendo em vista a lucratividade, impulsionam o desenvolvimento tecnológico que pode causar conseqüências irreversíveis nos ecossistemas.

Em síntese, o esquema apresentado abaixo retrata as relações homem-homem e homem-natureza, tendo como ponto de partida e de chegada a compreensão da realidade, entendendo a natureza em sua dinâmica, e o conhecimento sobre o Universo, sobre a biosfera e o desenvolvimento tecnológico, como produções sociais e históricas da humanidade.



NOÇÕES SOBRE O UNIVERSO

O eixo Noções sobre o Universo tem a intenção de assegurar a compreensão do processo de utilização humana, ao longo dos tempos, dos conhecimentos sobre o Universo, através de observações do espaço celeste, antes de forma primitiva e agora com modernos instrumentos, para satisfazer suas necessidades.

As observações do céu, o estudo do Universo, as experimentações, as comparações destes conhecimentos contribuíram para a melhoria de suas práticas de sobrevivência, levando os homens a desenvolverem estratégias diferentes que se adaptassem às suas condições materiais concretas em cada momento histórico. Assim, devido à atividade de caça, pesca e agricultura o homem desenvolveu instrumentos, formas de medir o tempo e a

distância, pois começou a perceber que os dias se repetiam e se alternavam com as noites e que determinadas épocas apresentavam, após um tempo, as mesmas características. Desta forma, o homem deu um passo decisivo frente à natureza, reconhecendo a passagem do tempo através da observação dos ciclos. Para que se efetivasse o registro dos ciclos da natureza, fez-se uso de informações adquiridas ao longo do tempo por meio das observações do Universo criando, por exemplo, o calendário, o relógio, etc. Concorda-se neste ponto com TIGNANELLI ao afirmar que:

> Tanto na atualidade como na Antiguidade, durante o desenvolvimento de todas as civilizações, a astronomia encontra-se incorporada à vida cotidiana do ser humano, seja explícita ou implicitamente. Existem muitos exemplos disso, entre os quais podemos mencionar os seguintes: o fluxo e refluxo dos mares (marés) e a navegação orientada pelas estrelas têm uma relação direta com o estudo da lua e das estrelas; a sucessão incansável de dias e noites e a duração do tempo civil (semanas, meses, anos) são tarefas próprias dos astrônomos, assim como também o é a armazenagem desse tempo (relógios, agendas, calendários) (TIGNANELLI, 1998, p. 57-58).

Essa busca por satisfação das necessidades primárias fez com que o homem atuasse sobre a natureza modificando-a e sendo também, ao mesmo tempo, modificado, pois o conhecimento adquirido ao efetuar uma ação no meio serviu de base para a realização de novas ações, viabilizando gradativamente uma evolução na sua forma de pensar, agir e sobreviver. Esta gama de conhecimentos empíricos através de formas de registros ou da própria passagem oral de geração a geração, ao longo dos tempos, e aperfeiçoados com as novas vivências, se constituiu em um rol de conhecimentos científicos historicamente acumulados e que devem ser transmitidos às novas gerações, assegurando-se a preservação das conquistas da humanidade.

Compreende-se, assim, a necessidade de valorizar estas produções e ensiná-las de forma sistematizada. Assim, o eixo Noções sobre o Universo remete ao entendimento de que todos os conteúdos nele relacionados foram pensados objetivando o trabalho pedagógico por meio de uma ampliação gradativa de compreensão do conceito. Nos encaminhamentos metodológicos, o professor deve propiciar aos alunos a possibilidade de compreender as relações existentes entre os conteúdos deste e dos demais eixos. Por exemplo, ao proceder o trabalho com o Sol, fonte primária de energia, luz e calor, o professor deve abordá-lo como o astro que ilumina o planeta, um dos referenciais de orientação, relacionando-o com os demais elementos do Universo.

Além destas relações dentro do mesmo eixo, deve-se também abordar uma visão horizontal com o eixo Matéria e Energia: Interação e Transformação (Relações de Interdependência), no que se refere aos elementos bióticos e abióticos que compõem a

biosfera, enfatizando principalmente a influência do Sol sobre a vida dos seres vivos (Bióticos) e a relação destes com os seres não vivos (Abióticos).

Os conteúdos deste primeiro eixo também estão relacionados com os conteúdos do 3º eixo Meio Ambiente – Saúde e Trabalho. Por exemplo, o Sol, o ciclo da água, o aquecimento global, degelo das calotas polares, benefícios e prejuízos do Sol na vida humana, etc., compreendendo que estas relações ocorrem devido à ação do homem na natureza e a relação com os seus elementos naturais e com seus sistemas.

Ressalta-se a importância aqui do eixo articulador – Desenvolvimento Científico e Tecnológico, que perpassa os demais eixos, compreendendo que a tecnologia é o fenômeno da ação humana impulsionado pela exploração do capital no valor do trabalho no âmbito das relações sociais. Portanto, a tecnologia é a materialização do desenvolvimento das forças produtivas. Assim sendo, Marx ressalta que:

> é a tecnologia e não a natureza que tem importância fundamental. A natureza não fabrica máquinas, locomotivas, ferrovias, tais coisas são produto da indústria humana: material natural transformado em órgãos da vontade humana que se exerce sobre a natureza ou da participação humana na natureza (BOTTOMORE *apud* FRIGOTTO, 1991, p. 261).

Neste sentido, cabe ao professor abordar o desenvolvimento cientifico tecnológico neste eixo, tendo em vista os avanços nos estudos sobre o Universo, o uso de modernos equipamentos espaciais, sondas, telescópios, estações, centros de pesquisas, foguetes, etc. Não pode a escola continuar aquém destes avanços, uma vez que sua função é instrumentalizar o sujeito para refletir frente à dinâmica das relações sociais de produção.

MATÉRIA E ENERGIA: INTERAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO (RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIA)

O homem planeja suas ações, suas decisões, seu trabalho e sua vida interagindo constantemente com a natureza, buscando satisfazer suas necessidades.

Portanto, o ato de aprender requer investigação, questionamento, observação, mudança, experimento. Esses procedimentos estão diretamente relacionados com os conteúdos e com o método que norteia este currículo. Eles são elementos indissociáveis no processo, que permitem reconhecer a presença de ambos, com cada um dos aspectos realçados, bem como a profunda conexão entre eles e os encaminhamentos metodológicos norteadores do trabalho pedagógico.

Assim, o desenvolvimento do trabalho sobre a interdependência existente na natureza, a interação e transformação da matéria e de energia, deve ter como ponto de

partida o conhecimento resultante da prática social, tendo como objetivo a transmissão/apropriação do conhecimento científico. Os alunos podem, por exemplo, aprender como o solo se forma, porém as estratégias realizadas pelo professor deverão contemplar possibilidades de ir além e explicar o conhecimento que daí deriva em outros contextos, como: os elementos para se ter um solo fértil, as conseqüências das queimadas e das erosões que acarretam o empobrecimento do solo dificultando a produção de alimentos.

O professor deve utilizar-se cotidianamente da terminologia científica de forma correta, nunca distorcida. Esta deve ser abordada e entendida dentro de seu contexto, assegurando assim a compreensão de seus significados, pois a elaboração de conceitos é um momento de abstração na formação do processo: pensamento – consciência do sujeito. A escola não deve se limitar à percepção imediata da realidade. Deve trabalhar com conceitos científicos e processos que abordem a realidade de forma sistematizada.

Assim, os dois primeiros conceitos científicos a serem compreendidos neste eixo são os de Matéria e Energia, entendendo por matéria os materiais que formam o Universo, tais como: rochas, água, ar e a multiplicidade de coisas vivas, ou seja, tudo o que é sólido, líquido ou gasoso, ou em estado de plasma se constitui em matéria. E todas essas formas de matéria, através de um processo de transformação, produzem e/ou transferem energia num constante movimento cíclico.

O estudo da interação e da transformação da matéria e da energia fundamenta-se no dinamismo da existência desses objetos no universo e na ação transformadora humana sobre eles. Isso possibilita a construção de conceitos científicos do conteúdo numa visão de totalidade. Por exemplo, procurando explorar e relacionar a importância da fotossíntese para todos os seres vivos: quando os animais se alimentam estão se abastecendo de energia que está armazenada nos alimentos e que será transformada dentro do corpo. As plantas (autótrofos) também precisam da energia do Sol para produzir seu próprio alimento. O homem utiliza-se da água para produzir energia elétrica, construindo usinas, mudando o leito dos rios, fazendo represas, etc., comprometendo o equilíbrio nos ecossistemas.

Ainda exemplificando, é na alimentação que se dá a transformação da matéria em energia, que serve para a locomoção, para os músculos e para o funcionamento de todo o organismo.

No estudo sobre o corpo humano e seu funcionamento, é importante que os alunos percebam o corpo como um todo integrado, no qual as diversas partes desempenham funções específicas e estão relacionadas entre si. O tema deve ser abordado do ponto de vista das funções vitais do corpo, evitando o estudo fragmentado e hierarquizado do organismo.

Para ter o desenvolvimento e o funcionamento do corpo de forma saudável, há necessidade de ar limpo, água potável, solo rico, etc. Isso tudo está ligado ao estudo das funções do organismo, doenças respiratórias, alimentação industrializada ou não, digestão, uso de agrotóxicos, saneamento básico, poluição dos rios, resíduos lançados ao meio ambiente, poluição sonora, desmatamento, aquecimento global, doenças de pele, transgeníase e outros.

Por isso o homem precisa conhecer a natureza. Para que tenha um controle maior em relação aos processos naturais, a começar pelo corpo humano, pois a sociedade que transforma a natureza transforma o corpo humano também.

Neste eixo, ressalta-se a importância da tecnologia no desenvolvimento de aparelhos a laser, para estudo do corpo, a fim de investigar doenças, fazer cirurgias e auxiliar o homem no tratamento destas. Destaca-se ainda a invenção de medicamentos sofisticados, de tratamento com células-tronco, mapeamento genético, clonagem, produção de vacinas, alteração genética de plantas e animais, dentre outros.

O Desenvolvimento Científico e Tecnológico perpassa todos os eixos desta disciplina, uma vez que é compreendido como produto da ação humana sobre a natureza, ou seja, se o trabalho humano é que transforma a natureza e tem em vista objetivos coletivos, a tecnologia é o produto deste trabalho.

Esta transformação feita na natureza se deve ao fato da satisfação das necessidades humanas. No entanto, com o sistema produtivo capitalista estas necessidades primárias acabam ficando em segundo plano, pois a tecnologia desenvolvida atende aos interesses do capital.

MEIO AMBIENTE – SAÚDE E TRABALHO

Compreende-se como meio ambiente o espaço utilizado pelo homem nas suas relações sociais. Porém, diferentemente dos outros animais, o homem adapta esse ambiente a si mesmo. Tendo em vista suas necessidades, explora o meio em que vive, modificando-o por meio do trabalho. Segundo Saviani:

> À medida que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir a sua própria vida, é que ele se constitui propriamente enquanto homem. Em outros termos, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de fazer o contrário: eles adaptam a natureza a si. O ato de agir sobre a natureza, adaptando-a as necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome de trabalho. Por isso podemos dizer que o trabalho define a essência humana. Portanto, o homem, para continuar existindo, precisa estar continuamente produzindo sua própria existência através do trabalho. Isso faz com que a vida do homem seja determinada pelo modo como ele produz sua existência (SAVIANI, 1994 p. 152).

Compreender a espécie humana como ser social cria condições para analisar o homem em seu aspecto histórico e natural. Desde as primeiras modificações feitas até as atuais, podemos considerar que não há ambiente no planeta que não tenha sofrido alterações devido à ação humana. Portanto, os ambientes agora antrópicos já foram antes considerados ambientes naturais. Na atual organização produtiva, o homem utiliza-se da natureza produzindo incessantemente e provocando efeitos no seu meio.

Os conteúdos deste eixo devem ser abordados contemplando as relações existentes com os conteúdos dos demais, sempre abordando o trabalho humano na perspectiva de suprir as necessidades de sobrevivência, e relacionando-o com as necessidades que advém do sistema produtivo, suas causas e conseqüências, no meio físico e social. É preciso relacionar também o desenvolvimento tecnológico como sendo resultado da ação humana na exploração da natureza e melhoramento das condições de vida, mas que, absorvido e amplamente desenvolvido no meio de produção capitalista, deixa de ser de utilidade e benefício de toda a humanidade.

Nas suas relações, os conteúdos apresentam as conseqüências da ação desenfreada do homem, ocasionando a degradação ambiental e interferindo na saúde da humanidade em função única e exclusiva da lucratividade. Neste sentido, os conteúdos estão vinculados aos demais eixos, possibilitando uma compreensão que aponte as contradições existentes na atual organização social.

Para assegurar a compreensão dessas ações referentes às questões ambientais e de saúde, faz-se necessário trazer esta problemática para as instituições escolares, a fim de debatê-las, analisá-las em todos os aspetos sociais, políticos e econômicos, propiciando ao aluno desenvolver um posicionamento crítico frente à sociedade em que está inserido. Porém, compreendendo que não é sua ação isolada que garantirá a manutenção do equilíbrio nos ecossistemas, mas sim da coletividade humana dentro do sistema produtivo.

Para que esta reflexão ocorra é necessário retomarmos a compreensão do trabalho, proposta neste currículo. Este se refere a toda ação humana no meio ambiente. Porém, o que vem ocorrendo nas últimas décadas é o aceleramento dessas ações devido à busca pelo lucro imediato, alterando todos os ecossistemas da biosfera.

O exemplo disso é a construção desenfreada de poços artesianos que acabam por comprometer os lençóis subterrâneos, provocando alterações na estrutura do solo e subsolo. Também a exploração dos aqüíferos por empresas privadas, inclusive multinacionais, colocando em risco o potencial de água doce do planeta. Outro exemplo, de conseqüência negativa da ação humana no meio ambiente se refere à poluição do ar que provoca alterações na atmosfera, modificando a vida nos ecossistemas. Corais e algas já estão se alterando devido ao aquecimento do planeta, ao efeito estufa e às alterações climáticas. E

como os ecossistemas agem e interagem de forma cíclica, a diminuição das algas marinhas provoca mudanças na quantidade de oxigênio que compõe o ar.

As alterações genéticas das plantas – transgeníase, que objetivam alcançar uma maior e melhor produtividade para exportação podem ter como conseqüência alterações na saúde humana, assim como o uso de agrotóxico, de aditivos e conservantes alimentares, etc. Mesmo cientes de que são tecnologias desenvolvidas pelo homem no sistema capitalista, que representam avanços para a humanidade, o aluno também deve saber quais as conseqüências para a vida das pessoas, para as plantas e os animais, o ar, o solo e a água, enfim, para toda a biosfera. Deve compreender que esta é formada pelos elementos bióticos e abióticos e que se relacionam numa total interdependência, trocando matéria e energia, e que este processo se dá de forma cíclica, ou seja, provocando alterações no ar, altera-se também o ciclo da água que, por sua vez, manifestará alterações no solo e na vida dos seres autótrofos (produtores) e heterótrofos (consumidores).

É importante explicitar estas considerações para o aluno. Assim, ele compreenderá o porquê das mudanças nestas relações cíclicas e como tudo isso o afeta diretamente, tanto na sua forma de viver, como de agir e pensar, assegurando desta forma o principal objetivo dos conteúdos deste eixo: instrumentalizar o aluno por meio do conhecimento científico.

A saúde é outro fator relacionado à ação do homem no seu espaço coletivo. É uma questão de natureza social que depende do acesso à alimentação, vestuário, moradia, lazer, etc. Isto evidencia que a saúde é uma decorrência do nível de vida da população que está atrelada ao sistema produtivo.

Por sua vez, a saúde está intimamente ligada à alimentação. É por meio da produção de alimentos e do acesso a eles que se garante a subsistência das pessoas. Compreender que saciar o corpo para manter-se vivo e interagir com o meio são fundamentos para o processo de humanização, propicia ao aluno se apropriar de argumentos frente a estas questões.

No entanto, é importante discutir a utilização da mídia pelo capital, na veiculação distorcida de informações referentes à alimentação, manipulando a população e estimulando um consumismo exagerado de determinados tipos de alimentos, que nem sempre correspondem às reais necessidades do organismo. Estas reflexões devem ser trazidas para a sala de aula, possibilitando compreender quais os alimentos mais adequados e possíveis para uma alimentação balanceada e de qualidade.

Não somente a alimentação, mas o modo de vida em cada ambiente também terá reflexo na constituição da saúde do homem: a higiene, o destino do lixo, a preservação dos recursos naturais, etc. Considerando estes determinantes, é importante destacar que os

meios de comunicação, na maioria das vezes, têm feito referência à saúde pública, realçando a idéia de que o bem-estar físico, mental e social da população são méritos individuais.

O ensino de Ciências tem superficializado os conteúdos de saúde. Muitas vezes, a forma como são trabalhados os conceitos científicos, não possibilita que se estabeleçam relações concretas entre o objeto de estudo e o sujeito, e deste com as do mundo orgânico e social. O educador deve sempre relacionar o conhecimento científico ao desenvolvimento da tecnologia, às mudanças da sociedade e aos fatores econômicos de cada época.

Atualmente, é notório que o avanço científico-tecnológico possibilitou um maior domínio do conhecimento acerca do funcionamento dos organismos dos seres vivos, levando ao desenvolvimento, por exemplo, de técnicas de fertilização *in vitro*, mapeamento genético, controle biológico, transgeníase, clonagem, células-tronco, e outras. Isso representa para a humanidade conquistas para a saúde e melhoria da qualidade de vida. Porém, de acesso restrito a uma minoria da população.

Compreendido e abordado desta forma, o ensino de Ciências, neste currículo, contempla a relação homem-homem e homem-natureza, numa perspectiva materialista histórico dialética.

7.2.3 CONTEÚDOS DE 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

CONTEÚDOS DE CIÊNCIAS – 1ºANO

DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO		
NOÇÕES SOBRE O UNIVERSO	**MATÉRIA E ENERGIA: INTERAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO (RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIA)**	**MEIO AMBIENTE – SAÚDE E TRABALHO**
ASTROS: SOL - ESTRELAS, TERRA – PLANETAS, LUA. **SOL – ESTRELA:** • fonte primária de energia, luz e calor • astro que ilumina o planeta Terra, a lua e outros corpos celestes • o sol como referencial de orientação no espaço **PLANETA TERRA:** • relação com o sol • movimento – referencial • movimento de rotação - dia e noite; nascente e poente, alternância de dias e noites • movimento de translação - as estações do ano **LUA:** • relação da lua com o planeta e com o sol	**BIOSFERA – ECOSSISTEMA: RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIA ENTRE OS ELEMENTOS BIÓTICOS E ABIÓTICOS:** matéria e energia: diversidade e propriedades: **ÁGUA:** • características e importância • onde é encontrada • ciclo da água • como o homem a utiliza para satisfazer suas necessidades **SOLO:** • tipos de solo • relações entre o solo e a água (evaporação, dissolução, erosão...) • relações entre o solo e o ar • como o homem utiliza o solo para satisfazer suas necessidades **AR:** • atmosfera -condição de vida	**SOL E SAÚDE DO SER HUMANO:** • benefícios e prejuízos • mudanças climáticas / insolação / câncer de pele • aquecimento global **CORPO HUMANO: CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO:** • características externas do corpo humano • esquema corporal • órgãos dos sentidos: estímulos e funções; poluição sonora e visual • higiene do corpo e do meio • hábitos alimentares: frutas, verduras, legumes e cereais • prevenção de doenças e imunização (vacinas) • produtos industrializados: utilidades e consequências

• movimento • fases	• vento - aquecimento/resfriamento • ar e os seres vivos: fotossíntese e respiração – cadeia alimentar • como o homem utiliza o ar para satisfazer suas necessidades **SERES VIVOS:** **O HOMEM:** • características gerais • partes externas do corpo humano • órgãos dos sentidos e suas funções • ação do homem na natureza • **ANIMAIS E ECOSSISTEMA:** • características gerais: locomoção, proteção do corpo, alimentação, habitat • animais domésticos, selvagens, aquáticos, terrestres, úteis e nocivos • **VEGETAIS E ECOSSISTEMA:** • características gerais e diversidade dos vegetais • vegetais superiores • órgãos vegetativos: raiz, caule, folha (relações com o meio e com o homem) • órgãos de reprodução: flor, fruto e semente (relações com o meio e com homem); **FENÔMENOS:** • relâmpago • arco-íris	(salgadinhos, refrigerantes e outros) **PREVENÇÃO DE ACIDENTES:** • ingestão de produtos químicos • acidentes domésticos **POLUIÇÃO E CONTAMINAÇÃO:** • ar, água e solo

CONTEÚDOS DE CIÊNCIAS – 2ºANO

DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO		
NOÇÕES SOBRE O UNIVERSO	**MATÉRIA E ENERGIA: INTERAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO (RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIA)**	**MEIO AMBIENTE – SAÚDE E TRABALHO**
SOL: fonte primária de energia: • luz e calor • projeção de sombra movimento referencial de orientação no espaço **ASTROS:** • luminosos: estrelas (sol) • iluminados – planetas e satélites **LUA:** • satélite natural da terra • movimentos • fases da lua (calendário) **PLANETA TERRA:** • relação do planeta com o sol (distância,	**BIOSFERA – ECOSSISTEMA: RELAÇÃO DE INTERDEPENDÊNCIA ENTRE OS ELEMENTOS BIÓTICOS E ABIÓTICOS:** **COMPONENTES ABIÓTICOS: ÁGUA, SOLO E AR:** **ÁGUA:** • características/ propriedades: natural (doce e salgada); água potável; água tratada • propriedades organolépticas: gosto, cheiro e cor • solvente universal: dissolve a maioria das substâncias • importância da água: composição de organismos; transporte; lazer; produção de energia • habitat aquático: plantas e animais • estados físicos da água • ciclo da água **SOLO:**	**O HOMEM NAS RELAÇOES COM O MEIO AMBIENTE:** • benefícios e prejuízos do sol; • mudanças climáticas / insolação / câncer de pele; • aquecimento global; • fenômenos atmosféricos (chuva, vento, relâmpagos, raios, trovões e tempestades. chuvas ácidas); • criação de instrumentos: ferramentas, máquinas; • a água na produção de alimentos, na higiene pessoal, limpeza doméstica; • cuidados com o corpo humano (alimentação, higiene, prevenção de doenças e imunização – vacinas); • hábitos alimentares: frutas, verduras, legumes e cereais; • produtos industrializados:

tamanho) • movimento de rotação - dia e noite • movimento de translação - as estações do ano	• tipos do solo e características • componentes básicos do solo: água, argila, areia, resíduos (animais e vegetais) • habitat terrestre: plantas e animais (ex. minhocas, formigas, etc) • relações entre o solo e o ar • como o homem utiliza o solo para satisfazer suas necessidades **AR:** • atmosfera - condição de vida • vento–aquecimento /resfriamento • ar e os seres vivos: fotossíntese e respiração • propriedades: o ar ocupa lugar no espaço, ar comprimido, rarefeito • como o homem utiliza o ar para satisfazer suas necessidades **SERES VIVOS - BIODIVERSIDADE E CADEIA ALIMENTAR: BACTÉRIAS, ALGAS, FUNGOS E ANIMAIS:** **HOMEM:** • características gerais • partes externas do corpo humano – descrição do corpo • órgãos dos sentidos e suas funções • cadeia alimentar: produtores, consumidores e decompositores • ação do homem na natureza: desmatamento; queimadas; extinção de espécies; (relacionar com trabalho/ instrumentos tecnológicos)	vantagens e consequências (enlatados, embutidos e outros); **PREVENÇÃO DE ACIDENTES:** • ingestão de produtos químicos; • acidentes domésticos. **PRESERVAÇÃO, POLUIÇÃO E CONTAMINAÇÃO:** • ar, água e solo; **UTILIZAÇÃO DE PLANTAS MEDICINAIS E MEDICAMENTOS;** **PRODUÇÃO DE LIXO, DESTINO E RECICLAGEM.**

	ANIMAIS E ECOSSISTEMA: • características gerais e diversidade • classificação: vertebrados e invertebrados (características básicas, relações com o homem e com o meio) • cadeia alimentar: produtores, consumidores e decompositores; **VEGETAIS E ECOSSISTEMA:** • características gerais (raiz, caule e folha) • órgãos de reprodução: flor, fruto e semente • germinação • diversidade dos vegetais • diferenças entre animais e vegetais • cadeia alimentar: produtores, consumidores e decompositores • fotossíntese e respiração	

CONTEÚDOS DE CIÊNCIAS – 3ºANO

DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO		
NOÇÕES SOBRE O UNIVERSO	**MATÉRIA E ENERGIA: INTERAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO (RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIA)**	**MEIO AMBIENTE – SAÚDE E TRABALHO**
HISTÓRIA DA ASTRONOMIA (noções gerais) **SISTEMA SOLAR:** **SOL:** • fonte primária de energia • estrela geradora de luz e calor • composição da luz (disco de Newton) • composição: materia - hidrogênio e hélio (plasma – quarto estado físico da materia) • projeção da sombra • astros luminosos e iluminados • sol - referencial (orientação): pontos cardeais **PLANETA TERRA:** • forma e tamanho • força da gravidade • movimento de rotação - dia e noite • movimento de translação - as estações do ano	**BIOSFERA – ECOSSISTEMA: RELAÇÃO DE INTERDEPENDÊNCIA ENTRE OS ELEMENTOS BIÓTICOS E ABIÓTICOS:** **ÁGUA:** • componentes da água: minerais, orgânicos e os microorganismos (seres vivos – bactérias, fungos e algas) • tipos de água: doce, salgada, e suas características: poluída, contaminada, mineral e destilada • estados físicos (sólido, líquido e gasoso) • propriedades: solvente universal • produção de energia • ciclo da água e fenômenos atmosféricos **SOLO:** • camadas: solo e subsolo • tipos - características básicas (cor, permeabilidade, granulação): arenoso, argiloso e humífero • componentes: minerais, compostos orgânicos, gasosos e microorganismos • aerificação do solo	**O HOMEM NAS RELAÇÕES COM O MEIO:** • radiação solar • camada de ozônio • efeito estufa • doenças relacionadas à água, ao ar e ao solo • animais vetores de doenças • regime de chuvas (normal enchente e seca) • empobrecimento do solo e suas implicações • utilização do solo: agro-indústria e agricultura familiar • interferência do homem na cadeia alimentar e na teia (desequilíbrios) • o trabalho do homem: instrumentos tecnológicos • ação do homem na natureza: desmatamento, queimadas, extinção de espécies • legislação ambiental • preservação ambiental das

	AR: • ar atmosférico: vento (aquecimento, resfriamento-dilatação), pressão, peso • composição: nitrogênio, oxigênio, gás carbônico e outros gases, vapor d'água e poluentes • recursos energéticos (energia eólica) **SERES VIVOS:** • cadeia alimentar: produtores, consumidores e decompositores • classificação da cadeia alimentar: carnívoros, herbívoros e onívoros • teia alimentar (interação de várias cadeias alimentares) ANIMAIS E ECOSSISTEMA: • características gerais e diversidade • ciclo de vida: nascimento, desenvolvimento, reprodução e morte dos animais • classificação: vertebrados e invertebrados (características básicas, relações com o homem e com o meio) VEGETAIS E ECOSSISTEMA: • características gerais e diversidade • fotossíntese e respiração • vegetais superiores e inferiores – órgãos vegetativos • ciclo de vida: nascimento, desenvolvimento, reprodução e morte dos vegetais	matas ciliares e nascentes • plantas medicinais e tóxicas • saneamento básico: tratamento da água, do esgoto • uso de agrotóxicos na agricultura

CONTEÚDOS DE CIÊNCIAS – 4ºANO

DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO		
NOÇÕES SOBRE O UNIVERSO	**MATÉRIA E ENERGIA: INTERAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO (RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIA)**	**MEIO AMBIENTE – SAÚDE E TRABALHO**
UNIVERSO: COMPONENTES BÁSICOS – MATÉRIA E ENERGIA: **SOL – FONTE PRIMÁRIA DE LUZ E CALOR:** • composição • tamanho • temperatura • produção de energia • distância da terra **SISTEMA SOLAR:** • estrelas • planetas • cometas • asteróides • meteoros • astros luminosos e iluminados • sol - referencial (orientação): pontos cardeais	**BIOSFERA – ECOSSISTEMA: RELAÇÃO DE INTERDEPENDÊNCIA ENTRE OS ELEMENTOS BIÓTICOS E ABIÓTICOS:** **SERES ABIÓTICOS: ÁGUA, SOLO E AR:** • água na biosfera • propriedades da água • ciclo da água • produção de energia • rochas e minerais • uso racional do solo • camadas da litosfera: solo e subsolo • solo e biosfera • as camadas da atmosfera e a composição do ar • as propriedades do ar • recursos energéticos **SERES BIÓTICOS:** • classificação dos animais vertebrados e invertebrados; • classificação dos vegetais inferiores e	**A INFLUÊNCIA DO SOL NA BIOSFERA:** • sol como fonte de energia e de vitamina d • radiação solar • camada de ozônio • efeito estufa • aquecimento global **RECURSOS HÍDRICOS:** • consequências da exploração • escassez da água potável • exploração dos aquíferos (guarani); **DOENÇAS:** • relacionadas à alimentação (anorexia, bulimia, obesidade e outras) • relacionadas à poluição do ar (bronquite, asma, alergias e outras)

PLANETA TERRA: • movimentos de rotação: dia e noite • movimento de translação: estações do ano, solstício e equinócio (diferenças da duração dos dias e das noites dependendo do local e épocas do ano) • medidas padronizadas do tempo: hora, minuto, segundo, dia, mês, ano...(relacionar com os movimentos da terra) • camadas do planeta: atmosfera, litosfera e hidrosfera • força gravitacional **LUA:** • movimentos • tamanho aparente (relação de distância) • fases da lua • influência da lua na biosfera (marés...) • calendário lunar **ECLIPSE SOLAR E LUNAR** **DESENVOLVIMENTO DA ASTRONOMIA:** • satélites artificiais • instrumentos de visualização	superiores • reprodução dos animais e vegetais • cadeia alimentar: produtor, consumidor e decompositor • teia alimentar (ciclo vital) • formação do corpo: órgãos, tecidos e células - conceitos e função • sistemas funcionais do corpo humano: locomoção, musculação, circulação, respiração e excreção • nutrição: (proteínas, carboidratos, gorduras, vitaminas, sais minerais e fibras) e sistema digestório **ORIGEM DA VIDA:** conceitos básicos; **EVOLUÇÃO DA ESPÉCIE HUMANA:** • darwinismo;	• relacionadas ao solo (verminose – transmissão, tratamento e prevenção) • relacionadas à água (desidratação, verminoses,...) • consumo de alimentos: industrializados (validade, embalagens, reciclagem, aditivos alimentares) • higiene dos alimentos • alimentação balanceada e hábitos alimentares • produtos transgênicos e orgânicos • uso de agrotóxicos **PREVENÇÃO DE DOENÇAS:** • postura e exercícios físicos • modificação de hábitos culturais na alimentação (tabus, mitos, crendices) • vacinas e outros • plantas medicinais • uso de medicamentos e automedicação **LEGISLAÇÃO AMBIENTAL:** • leis de preservação • órgãos de fiscalização (municipais, estaduais e federais) • crimes ambientais

		SANEAMENTO BÁSICO: • destino apropriado de resíduos e suas implicações • tratamento de esgoto, de água e distribuição • aterros sanitários (implicações ambientais e sociais)

CONTEÚDOS DE CIÊNCIAS – 5ºANO

DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO		
NOÇÕES SOBRE O UNIVERSO	**MATÉRIA E ENERGIA: INTERAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO (RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIA)**	**MEIO AMBIENTE – SAÚDE E TRABALHO**
PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DOS CONHECIMENTOS ASTRONÔMICOS: • evolução dos instrumentos de pesquisa, (luneta, telescópio,...) • teorias: (geocentrismo e heliocentrismo) **DESENVOLVIMENTO DA ASTRONOMIA E DA ASTRONÁUTICA:** • satélite artificial, sonda, foguete, estação espacial • aspectos históricos de exploração espacial **UNIVERSO: COMPONENTES BÁSICOS** • galáxias • constelações • sistema solar. e seus componentes **SOL – FONTE PRIMÁRIA DE LUZ E CALOR:**	**BIOSFERA – ECOSSISTEMA: RELAÇÃO DE INTERDEPENDÊNCIA ENTRE OS ELEMENTOS BIÓTICOS E ABIÓTICOS:** **FONTES DE ENERGIA E SEUS IMPACTOS NO AMBIENTE**: • fogo (primeira fonte dominada pelo homem) • solar • nuclear • hidráulica • eólica • biomassa **ENERGIA ESTÁTICA:** • produzida através do atrito. ex. blusa de lã em contato com o corpo **ENERGIA TÉRMICA:** • dilatação	**SOL E SAÚDE:** • sol como síntese de vitamina d • radiação solar e suas consequências na biosfera; raios infravermelho e ultravioleta **MEIO AMBIENTE E TRANSFORMAÇÕES:** • efeito estufa, aquecimento global; camada de ozônio; chuva ácida; derretimento das geleiras • mudanças climáticas - desmatamento (furacões, tufões, maremotos) **DOENÇAS DA MODERNIDADE:** • cardiovasculares • respiratórias • infecto-contagiosas

• composição • tamanho • temperatura • produção de energia • distância da Terra • referencial de orientação: pontos cardeais, colaterais e subcolaterais • espectro solar (composição da luz, irradiação ultravioleta, luz visível e infravermelho) • desenvolvimento tecnológico (laser, materiais fluorescentes e outros) **PLANETA TERRA:** • tamanho, distância e forma • movimento de rotação – dia e noite • movimento de translação – estações do ano - solstício e equinócio • força gravitacional **LUA:** • influência da lua na biosfera • fases da lua e movimentos **ECLIPSE SOLAR E LUNAR**	**ECOSSISTEMA –** condições básicas de vida **ORGANIZAÇÃO DOS SERES VIVOS: UNICELULARES E PLURICELULARES:** • diferenças entre células animais e vegetais (membrana celulósica, clorofila,...) • seres vivos pluricelulares: célula - tecido – órgãos – sistemas e organismo **MICROORGANISMOS**: • bactérias, vírus, fungos, protozoários e algas; (conceitos básicos e a relação destes com o ambiente) **INTEGRAÇÃO ENTRE A ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DOS SISTEMAS DO CORPO HUMANO:** • células - tecidos – órgãos – sistemas e organismo • aparelho reprodutor: feminino e masculino: estrutura e funcionamento; função de perpetuação da espécie • sistema endócrino: estrutura e funcionamento hormonal – glândulas endócrinas – hormônios e funções; desenvolvimento do corpo (puberdade, gravidez, menopausa, andropausa - conceitos básicos) • sistema neurológico: estrutura e funcionamento; sinapses e sensações • sistema imunológico: produção de anticorpos **ORIGEM DA VIDA: conceitos básicos**	• depressão • síndrome do pânico • bulimia e anorexia • obesidade • l.e.r. • e outras **AGRESSÕES DO MUNDO MODERNO:** • estresse • poluição sonora e visual • violência (sexual, familiar, mídia, etc.) **EDUCAÇÃO SEXUAL:** • sexualidade: comportamento e cuidados; gravidez na adolescência • doenças infecto-contagiosas: DST e AIDS - conceitos básicos e prevenção • métodos contraceptivos – (informações básicas) **DROGAS – PREVENÇÃO:** • tabagismo • álcool • outras **ALIMENTOS INDUSTRIALIZADOS:** • prazo de validade • transgeníase • produtos orgânicos

	EVOLUÇÃO DA ESPÉCIE HUMANA **DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO:** • informações básicas (histórico) de genôma humano, clonagem, células-tronco, fertilização *in vitro*	• aditivos alimentares **FONTES DE VITAMINAS E SAIS MINERAIS:** • necessidades orgânicas **LEGISLAÇÃO AMBIENTAL:** • protocolos, decretos, códigos e outros • órgãos fiscalizadores: IBAMA, IAP, conselhos regionais, municipais, estaduais e secretarias públicas do meio ambiente **CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DA REDUÇÃO DA BIODIVERSIDADE NO MUNICÍPIO E REGIÃO:** • conceito de biodiversidade • exploração e desequilibro dos ecossistemas • extinção de espécies

7.2.4 AVALIAÇÃO NA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS

Para compreender a avaliação na disciplina de Ciências, é necessário fazer uma retomada do objetivo principal do processo de ensino aprendizagem, que é permitir ao aluno compreender a realidade em que está inserido, por meio da superação dos conceitos espontâneos pelo conhecimento científico, não bastando apenas, neste processo, repetir conceitos sem a devida apropriação. Devemos objetivar a apreensão dos conhecimentos científicos e tecnológicos da Ciência, fundamentados teoricamente e metodologicamente neste currículo, visando uma apropriação crítica e reflexiva dos conteúdos historicamente produzidos durante o processo de humanização da natureza e do próprio homem. Devemos compreender que ser crítico é saber argumentar sobre determinado assunto, estabelecendo julgamento positivo ou negativo sobre o tema. Porém, isso só irá ocorrer se o aluno tiver o domínio do conhecimento.

Neste sentido, a avaliação deve ser compreendida como um recurso útil e necessário, que visa subsidiar o professor na elaboração e implementação do trabalho pedagógico, detectando o nível de apropriação alcançado pelos alunos. Deve ser entendida em concordância com os pressupostos deste currículo, que traz a avaliação como um princípio diagnóstico e processual, sendo cumulativa, contínua e formadora, tendo como parâmetro os critérios de avaliação propostos para esta disciplina, valorizando os aspectos qualitativos da aprendizagem, já que buscamos no processo de ensino aprendizagem uma melhor qualidade dos resultados. E para que isso ocorra, além de diagnosticar, devemos intervir no processo, redimensionando-o, se necessário. Em outras palavras, devemos investir mais no processo metodológico para garantir suporte ao educando, para que este atinja os resultados almejados pelo professor.

O ato de avaliar não é estático e sim dinâmico, pautado num processo de reflexão-ação-reflexão da prática pedagógica, “enquanto se ensina se avalia, ou, enquanto se avalia se ensina” (LUCKESI, 2005, p. 34).

Sendo diagnóstica, a avaliação busca verificar se os objetivos, os encaminhamentos e os conteúdos planejados foram adequados. Para tanto, precisa de instrumentos avaliativos tais como: relatos orais e escritos produzidos a partir de uma aula desenvolvida, atividades experimentais ou reportagens, leituras ou visitas, construção de pequenos instrumentos, terrários, aquários, coleta de materiais, investigação de situações-problema fundamentados nos conteúdos, etc. A avaliação não pode ser um ato isolado, mas sim um conjunto de ações integradas com todas as outras atividades escolares. Neste sentido, as formas de registro podem ser textos - cartazes, frases, montagens com recortes, desenhos, etc..

Ressaltamos a importância da experimentação como procedimento metodológico que se constitui num grande suporte para as atividades de registro. A experimentação objetiva a passagem gradativa de operações com materiais ou objetos concretos para operações com conceitos ou representações, saindo de uma forma de pensamento por conceitos espontâneos para, através da mediação pedagógica, serem transformados em conceitos científicos. Essa transformação conceitual, no ensino de Ciências, deve estar fundamentada no objeto de estudo (concepção da disciplina), que através de conteúdos metodologicamente sistematizados e anteriormente planejados sejam então, trabalhados pelo professor.

Portanto, a compreensão dos processos avaliativos, nesta disciplina, deve ter como propósito servir e subsidiar decisões em busca de melhor qualidade dos resultados. A avaliação, na disciplina de Ciências, não pode se caracterizar apenas como uma exigência do professor quanto a uma devolução mecânica, pelo aluno, do conteúdo que lhe foi ensinado. Deve ser vista como um processo que objetiva explicitar o grau de compreensão da realidade, que contextualiza a apropriação dos conceitos numa totalidade de relações entre fatores bióticos e abióticos que compõem o planeta e o Universo, e a ação do homem com eles, ou seja, as relações compreendidas entre homem-homem e homem- natureza.

Na verificação da apropriação destas relações, devemos avaliar o que é essencial e que está definido nos critérios elencados neste currículo e no planejamento do professor, que foram traduzidos em conteúdos que devem ser metodologicamente encaminhados, transformados em ação pedagógica, a qual garantirá ao professor elementos para verificar, configurar, descrever, avaliar a real aquisição e apropriação de conceitos científicos que foram historicamente produzidos pela humanidade. Este é o sentido de existir da escola e do trabalho pedagógico.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO 1º E 2º ANO (CICLO)

DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO		
NOÇÕES SOBRE O UNIVERSO	**MATÉRIA E ENERGIA: INTERAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO (RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIA)**	**MEIO AMBIENTE - SAÚDE E TRABALHO**
Reconhece o sol como fonte geradora de luz e calor. Faz relação entre luz, o calor do sol, a vida das pessoas e dos demais seres vivos de forma geral. Reconhece o sol como referência de orientação no espaço. Reconhece o ciclo diário (dias e noites) e a influência na vida das pessoas e demais seres vivos. Relaciona a rotina diária (horários) com o ciclo (24 h) do dia e da noite.	Reconhece os componentes bióticos e abióticos presentes no ecossistema, percebendo as relações de interdependência entre eles e reconhece que o homem interfere neste ambiente para suprir suas necessidades. Identifica as características, a importância da água, onde ela é encontrada, como o homem a utiliza para satisfazer suas necessidades. Percebe os estados físicos da água. Entende como ocorre o ciclo da água na natureza. Reconhece a água como solvente universal.	Reconhece a importância do sol para a vida e a saúde dos seres vivos. Compreende a necessidade de comportamentos favoráveis em relação à saúde, à alimentação, à higiene do ambiente e do corpo Reconhece as transformações ocorridas no corpo ao longo do desenvolvimento. Relaciona os órgãos dos sentidos, a capacidade de receber informações e distingue os tipos de informações obtidas por eles. Reconhece a importância de manter uma postura corporal correta para evitar problemas na coluna, por exemplo: sentar

Reconhece as mudanças das fases da lua durante o mês (observa o calendário de sala de aula). Reconhece a influência dos movimentos da Terra sobre a vida no planeta. Reconhece que os movimentos cíclicos, repetitivos e regulares são usados para medir a passagem do tempo: dia e noite e as estações do ano. Identifica a composição e a decomposição da luz solar (arco – íris). Identifica a lua como satélite natural da Terra, bem como suas fases durante o mês e a influência na vida dos seres vivos. Reconhece a influência das estações do ano na vida das pessoas, dos animais e das plantas. Reconhece o calendário como instrumento de medida de tempo e faz relação com os movimentos de rotação e translação do planeta Terra.	Diferencia os tipos de solo, suas características, seus componentes básicos e as relações entre o solo, à água e o ar. Reconhece o solo como habitat terrestre de plantas e animais. Reconhece a atmosfera como uma das condições de vida no planeta. Percebe o vento como fenômeno relacionado ao deslocamento de massas de ar influenciadas pelo aquecimento e resfriamento do planeta Terra. Relaciona a importância do ar e dos seus componentes para a respiração dos seres vivos e para o processo de fotossíntese. Reconhece a utilização do ar pelo homem para satisfazer suas necessidades. Identifica no homem suas características gerais, as partes externas do corpo, os órgãos dos sentidos e suas funções. Diferencia as características gerais dos animais: locomoção, proteção do corpo,	na cadeira corretamente, carregar mochila muito pesada nas costas, etc. Reconhece o sol como fonte de benefícios e malefícios para a saúde do ser humano e da vida em geral. Reconhece algumas formas de poluição e contaminação do ar, água e solo. Identifica cuidados básicos para prevenção de doenças infecto–contagiosas. Identifica postura e hábitos com relação à questão ambiental na escola, na sua casa e na comunidade. Reconhece as diferenças entre os alimentos naturais, industrializados e orgânicos. Reconhece a existência de leis ambientais e a necessidade do cumprimento destas. Reconhece formas de prevenção e tratamento para as doenças. Reconhece a reciclagem como destino mais adequado para o lixo.

	alimentação. Diferencia os animais de acordo com seu habitat: domésticos, selvagens, aquáticos, terrestres. Diferencia e reconhece alguns animais que usamos na alimentação e no transporte. Reconhece alguns animais que transmitem doenças e oferecem perigo ao homem. Relaciona a vida dos animais com os ecossistemas. Reconhece as características gerais e a diversidade dos vegetais. Reconhece as partes do vegetal: raiz, caule e folha. Identifica os órgãos de reprodução: flor, fruto e semente. Compreende as conseqüências da ação do homem para os vegetais e para o meio: o desmatamento e a extinção.	

	Compreende a germinação dos vegetais e suas necessidades vitais. Reconhece a diferença entre os animais e os vegetais. Identifica na cadeia alimentar os produtores, os consumidores e os decompositores, e as relações existentes entre eles. Classifica os animais entre animais vertebrados e invertebrados, suas características básicas e suas relações com o homem e com o meio. Identifica os fenômenos da natureza, como o relâmpago, chuva, arco-íris, vento e outros.	

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO PARA O 3º ANO

DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO		
NOÇÕES SOBRE O UNIVERSO	MATERIA E ENERGIA: INTERAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO (RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIA)	MEIO AMBIENTE – SAÚDE E TRABALHO
Reconhece a astronomia como ciência que estuda os astros. Reconhece que no sistema solar há astros que têm luz própria e outros que são iluminados, identificando-os e inter-relacionando-os com o planeta Terra. Identifica astros e satélites do sistema solar descrevendo suas características. Reconhece a composição e a decomposição da luz solar pelo disco de Newton. Identifica os elementos da composição do sol: hidrogênio e hélio.	Compreende que todo ser vivo depende do ambiente e dos outros seres vivos, pois trocam matéria-energia num determinado meio. Compreende que a água é condição fundamental para a vida. Entende a relação de interdependência do solo com a água, o ar e os seres vivos. Identifica os componentes da água, seus estados físicos e suas propriedades. Relaciona o ciclo da água com os fenômenos atmosféricos.	Identifica os agentes, causas e conseqüências da radiação solar no ecossistema: efeito estufa, destruição da camada de ozônio, aquecimento do planeta, associando-os à ação humana sobre o meio ambiente. Identifica os organismos presentes na água, no ar e no solo, que causam doenças no ser humano. Reconhecem doenças causadas pelos animais vetores. Reconhece os microorganismos (fungos, bactérias e vírus) como seres vivos presentes no meio ambiente, exercendo influência na vida do ser humano.

Reconhece a projeção da sombra e relaciona com a luz. Identifica o sol como um dos referenciais de orientação. Reconhece a influência do movimento dos astros (Terra e Lua) na dinâmica dos ecossistemas. Identifica as principais camadas que formam o planeta Terra. Compreende a biosfera no planeta Terra. Identifica as conseqüências dos movimentos de rotação e translação dadas no reconhecimento dos dias e noites e nas estações do ano.	Compreende que o solo é composto de ar, água e compostos orgânicos e suas inter-relações com os seres vivos. Identifica as camadas do solo e a formação de húmus, as características básicas, os componentes e sua aeração. Entende o que é aquecimento, resfriamento, dilatação, pressão e sua relação com o peso do ar. Compreende a composição do ar e sua relação com a existência de vida na Terra. Entende a energia eólica e sua relação com o meio ambiente. Identifica e distingue na cadeia alimentar os seres produtores, consumidores e decompositores. Classifica na cadeia alimentar os carnívoros, herbívoros e onívoros. Reconhece e classifica o homem na cadeia alimentar.	Reconhece as conseqüências das enchentes e secas. Reconhece as ações que resultam no empobrecimento do solo, poluição, desmatamento e extinção das espécies, ou seja, no desequilíbrio dos ecossistemas. Apresenta mudança de postura para o enfrentamento das questões ambientais. Reconhece a importância do saneamento básico: coleta de lixo, tratamento de água, rede coletora e tratamento de esgoto para manter a saúde humana e a preservação do meio ambiente. Identifica as conseqüências causadas pelo uso de drogas (lícitas e ilícitas), para a saúde do ser humano. Identifica os principais problemas ambientais que afetam o bairro, comunidade e o município. Identifica as diversas fontes de energia fornecidas pela natureza.

	Reconhece a teia alimentar como um conjunto de cadeias inter-relacionadas. Identifica os vegetais como base das cadeias alimentares (que produzem o seu próprio alimento) e a importância dos elementos abióticos na produção de alimentos para os animais, os vegetais e o homem. Reconhece as características gerais e a diversidade dos animais e suas influências nos ecossistemas. Compreende ciclo vitral (nascimento, desenvolvimento, reprodução e morte dos animais e vegetais). Diferencia e classifica os animais vertebrados e invertebrados, suas características básicas e suas relações com o homem e com o meio. Identifica as características gerais e a diversidade de vegetais, bem como suas relações com os ecossistemas.	Reconhece e identifica a interferência do ser humano nas cadeias e teias alimentares. Compreende o desenvolvimento tecnológico como produto da ação humana: utensílios em geral, máquinas, equipamentos e outros. Reconhece a necessidade do cumprimento de leis para os crimes ambientais e seus órgãos de fiscalização.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO PARA O 4º ANO

DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO		
NOÇÕES SOBRE O UNIVERSO	**MATERIA E ENERGIA: INTERAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO** **(RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIA)**	**MEIO AMBIENTE – SAÚDE E TRABALHO**
Reconhece o sol como fonte primária de luz e calor, sua composição, tamanho, temperatura, produção de energia e a distância da Terra. Descreve os componentes do sistema solar: estrela, planetas cometas, meteoros, astros luminosos e iluminados. Percebe o sol como um dos referenciais de orientação. Compreende os pontos cardeais e sua relação com a posição do planeta em relação ao sol. Identifica os movimentos de rotação e translação como referência para	Identifica a biosfera como a parte da Terra que possui vida. Reconhece a importância da preservação da água como fonte da vida. Reconhece que os vegetais são compostos de células, de água e nutrientes. Compreende a biosfera e as múltiplas relações de interdependência entre o sol, a água, o solo, o ar e os seres vivos, reconhecendo que o homem interfere nesse ambiente para suprir necessidades. Reconhece que o corpo humano é formado por unidades celulares e que estas se agrupam de acordo com a forma e funções semelhantes e, que unidas formam o tecido, estes se unem formando os órgãos e o conjunto destes formam o sistema.	Compreende a importância do sol para a saúde humana (produção de vitamina D) e as formas de evitar seus efeitos malignos (queimaduras, insolação, câncer de pele). Compreende a necessidade de uma alimentação equilibrada e saudável. Reconhece formas adequadas (data de validade, higiene, preparo, etc) para o consumo de alimentos. Demonstra cuidado com seu corpo (higiene pessoal) e com o ambiente. Reconhece a importância da conservação da qualidade do ar, água e do solo para a saúde.

contagem do tempo. Articula a passagem do tempo e a posição da Terra em relação ao sol no decorrer do ano, com os ciclos de vida na natureza. Identifica a Lua como satélite natural da Terra, bem como, suas fases durante o mês. Identifica a influência da lua na biosfera, ex. nas marés. Compreende que as fases da lua e os eclipses decorrem da posição relativa da Terra, Lua e Sol. Relaciona os estudos da astronomia e a evolução dos seus instrumentos tecnológicos.	Conhece seu corpo e compreende que os sistemas do organismo funcionam de forma integrada. Entende que a alimentação e a respiração fornecem energia para estrutura e funcionamento de sistemas que compõe o conjunto do organismo humano. Relacionam a estrutura e o funcionamento do sistema respiratório respectivamente à preservação de doenças e o aproveitamento de energia dos alimentos. Entende o funcionamento do sistema digestório desde a entrada do alimento no organismo e seu aproveitamento até a sua eliminação. Reconhece o sistema excretor como processo de eliminação de toxinas produzidas pelo organismo na transformação energética dos alimentos e metabolismo. Identifica o sangue como meio de transporte de substâncias (oxigênio, gás carbônico, alimento...) inter-relacionando com o conjunto dos sistemas. Reconhece a importância dos nutrientes para o desenvolvimento do corpo e manutenção da vida (proteínas, carboidratos, lipídios, vitaminas, sais minerais e fibras).	Identifica que a prática de exercícios físicos (caminhada, futebol, natação, etc.) favorece a manutenção de uma vida saudável. Identifica incidências de problemas ambientais decorrentes da falta de serviços de saneamento básico. Reconhece a necessidade de preservação do meio ambiente e a recuperação de ambientes degradados. Identifica interferências humanas no meio ambiente e as conseqüências decorrentes. Identifica os avanços tecnológicos e os riscos ambientais inerentes a política de desenvolvimento tecnológico.

	Reconhece a estrutura óssea como fundamental na sustentação do corpo humano e a importância das articulações. Reconhece que os sistemas de locomoção e coordenação constituem-se num conjunto de terminações nervosas. Compreende que a má postura pode acarretar deformação na coluna, dores musculares, fadiga, problemas respiratórios e irritabilidade. Reconhece os recursos energéticos e suas implicações no meio ambiente. Reconhece os recursos naturais e sua utilização pelo homem na produção de alimentos.	

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO PARA O 5º ANO

DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO		
NOÇÕES SOBRE O UNIVERSO	MATERIA E ENERGIA: INTERAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO (RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIA)	MEIO AMBIENTE – SAÚDE E TRABALHO
Compreende no processo histórico do desenvolvimento astronômico a evolução dos instrumentos de pesquisa (luneta, telescópio, etc.), bem como a teoria geocêntrica e heliocêntrica. Reconhece no desenvolvimento da Astronomia e da Astronáutica os impactos históricos da exploração espacial e os instrumentos tecnológicos desenvolvidos até hoje. Identifica os componentes básicos do universo, relacionando-os: galáxia, constelações, sistema solar e seus componentes. Entende o Sol como uma fonte primária de luz e calor, identificando sua composição, tamanho, temperatura, produção de energia e distância da	Reconhece a relação de interdependência entre os elementos que compõem a biosfera. Compreende as fontes primárias de energia e seu impacto no ambiente. Percebe a organização dos seres vivos unicelulares, pluricelulares, suas diferenças e as relações destes com o ambiente. Entende a integração entre a estrutura e o funcionamento dos sistemas do corpo humano, reconhecendo sua organização. Distingue células, tecidos, órgãos, sistemas e organismo. Reconhece que seu corpo compreende o conjunto de sistemas que formam o organismo	Compreende a importância do sol para a saúde humana na produção de melanina. Compreende as formas de evitar os efeitos malignos da radiação solar (queimaduras, insolação, câncer de pele...). Reconhece o uso adequado, consumo e armazenamento dos produtos industrializados. Diferencia hábitos adequados e inadequados de alimentação. Reconhece os avanços científicos e tecnológicos como recursos imprescindíveis para a saúde humana. Reconhece e compreende a necessidade de

Terra. Percebe o Sol como um dos referenciais de orientação. Compreende a composição da luz, irradiação ultravioleta e infravermelha. Distingue o tamanho do sol e relaciona com a distância da Terra; o tamanho da Terra em relação à distância do Sol e à Lua e sua forma. Identifica os movimentos de rotação, translação e relaciona com as estações do ano (Solstício e Equinócio), identificando os pontos cardeais, colaterais e sub-colaterais. Articula a passagem do tempo e a posição da Terra em relação ao Sol no decorrer do ano com o ciclo de vida na natureza. Percebe a força gravitacional da Terra e sua influência sobre os corpos. Reconhece os ciclos da Lua (suas fases e movimentos) e sua influência na	e funcionam integralmente. Reconhece a estrutura e o funcionamento do sistema reprodutor humano. Identifica as partes principais do aparelho reprodutor masculino e feminino. Reconhece que o organismo possui um conjunto de defesa que inibe a ação de fungos, bactérias e vírus no processo de defesa do organismo humano. Entende a importância da imunização: vacinas, soros, remédios como meios produzidos pelo homem para o fortalecimento do organismo. Relaciona o sistema de proteção e imunização com o sistema de digestão, respiração e circulação. Relaciona os órgãos dos sentidos com o conjunto de terminações nervosas espalhadas pelo organismo. Identifica o sistema endócrino, sua estrutura e funcionamento, bem como sua influência nas funções e no desenvolvimento do corpo.	aquisição de hábitos saudáveis para a vida. Diferencia algumas doenças, formas de transmissão e de prevenção. Identifica doenças e agressões da modernidade, suas causas e conseqüências, bem como maneiras de evitá-las. Identifica as drogas lícitas e ilícitas, suas conseqüências e formas de prevenção. Compreende a necessidade de hábitos de prática de exercícios físicos para a manutenção da saúde física e mental. Reconhece a importância do cumprimento da legislação ambiental para evitar crimes de degradação ambiental. Identifica e compreende a importância do trabalho dos órgãos fiscalizadores na questão ambiental. Reconhece as causas e conseqüências da redução da biodiversidade no município, região e estado.

biosfera. Compreende o eclipse solar e lunar, entendendo que decorrem da posição relativa da Terra, da Lua e do Sol.	Reconhece o sistema neurológico, sua estrutura e funcionamento. Compreende os conceitos básicos da origem da vida e a evolução da espécie humana (teoria de Darwin). Compreende informações básicas do desenvolvimento tecnológico na reprodução dos seres vivos, nos estudos de genoma humano, clonagem, células-tronco e seus impactos na sociedade.	Identifica algumas doenças sexualmente transmissíveis e formas de prevenção.

REFERÊNCIAS:

ANDERY, M. A. *et. all.* **Para compreender a ciência.** Rio de Janeiro: Espaço e tempo; São Paulo: EDUC, 1996.

BACON, F. **Novum Organum**. São Paulo: Abril Cultura, 1984. (Os Pensadores).

_____. **Novum organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza.** São Paulo: Victor Civita, 1973.

BRANCO, S. M. **O Meio Ambiente em Debate.** São Paulo: Moderna, 1988.

CANIATO , R. **O céu.** São Paulo: Ática, 1990. (Coleção sala de aula).

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

DORST, J. **Antes que a natureza morra**. 4. ed. São Paulo: Edgard Blücher, 1973.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da Educação. Campinas – SP: Autores associados, 2003.

_____. **"Vygotsky e o aprender a aprender":** críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas – SP: Autores associados, 2006.

ENGELS, F. **A Dialética da Natureza**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares, 2005.

FERNANDES, F. **A Ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada.** In RBEP v.32, n.75, jul./set.p.28-78. São Paulo, 1959.

FRIGOTTO, G. **Trabalho – Educação e Tecnologia:** Treinamento polivalente ou formação politécnica?. In SILVA, Tomas Tadeu da /*et al*. **Trabalho Educação e Prática social:** por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: 1991.

_____. **As novas configurações sociais e tecnológicas:** indicações para a relação trabalho – Educação. In Anais da I e II Conferência de Educação: "**Neoliberalismo e os efeitos na Educação" e "Educação e Trabalho"**. Unioeste, Cascavel, PR.

FOSTER, J. B.. **Marx e o meio ambiente.** Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo/ Ellen Meiksins Wood, John Bellamy Foster (orgs.). Tradução: Ruy Jungman – Rio de Janeiro, 1999.

GONÇALVES, C. W. P. **Os (Des) caminhos do meio ambiente.** São Paulo: Contexto., 2001.
HAWKING, S. e MLODINOW, l. **Uma nova história do tempo**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

HELENE, M. E. M. **Ciência e Tecnologia:** de mãos dadas com o poder. 5. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

HOGBEN, l. **O homem e a ciência.** São Paulo: Fundo da Cultura Geral, /s.d./.

KATZ, C. **O enfoque marxista da mudança tecnológica.** COGGIOLA, Osvaldo. 1950. **Neoliberalismo ou crise no capital?**/ Osvaldo Coggiola, Cláudio Katz – São Paulo: Xamã, 1996.

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

KUPSTAS, M. (org.). **Ecologia em debate**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1997.

LÖWY, M. **Ecologia e socialismo.** São Paulo: Cortez, 2005. (Questões da nossa época).

_____. **Ideologia e Ciência Social:** elementos para uma análise marxista/Michael Lowy. São Paulo, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares, 2005.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para escola pública do Estado do Paraná.** Curitiba: SEED, 1990.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1992. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 40).

_____. O Trabalho como Principio Educativo Frente às Novas Tecnologias. In FERRETTI, C. J. *et all*. **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação:** um debate multidisciplinar – Petrópolis, RJ, 1994.

SZYMANSKI, M. L. S. *et all.* **Trazendo o céu para a sala de aula:** A astronomia nas séries iniciais**.** Cascavel, Universidade Estadual do Oeste do Paraná/MEC/SESU, 1996.

TIGNANELLI, H. L. Sobre o ensino de astronomia no ensino fundamental. In: WEISMANN, H. **Didática das Ciências Naturais**: contribuições e reflexões. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, 1987.

VARELLA, P. G. **Reconhecimento do céu.** Brasília: Universidade de Brasília, 1993.

7.3 EDUCAÇÃO FÍSICA

7.3.1 CONCEPÇÃO DA DISCIPLINA

No decorrer do processo sócio-histórico, o homem se humaniza pelas relações sociais que estabelece por meio de sua ação sobre a natureza, pela atividade social - o trabalho. Este, por sua vez, resulta na divisão social do trabalho, com as formas da luta de classes e propriedade privada, transformando o produto do trabalho em objeto de troca e mercadoria. Este fator determinante da exploração do trabalho favoreceu a desigualdade econômica de classes, em que apenas uma classe dispõe dos meios de produção material e intelectual.

Para assegurar sua sobrevivência, ele produz instrumentos que permitem a satisfação de suas necessidades de produção de vida material e intelectual, transformando tanto a natureza como a si próprio. Pelas relações sociais que estabelece, ele constrói o seu pensamento. Não é o pensamento que altera a realidade, mas sim a ação e, neste movimento da ação, reflexão e nova ação que o conhecimento se altera e o próprio homem se constrói na medida em que ele pensa e no qual age neste processo, a relação do pensamento com a ação e a ação com o pensamento que vai produzir a realidade.

De acordo com Frigotto:

> No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social. (1991, p.81)

Esta práxis como transformadora da realidade terá como tema central a Cultura do Movimento Humano, entendida aqui como objeto da Educação Física. O ensino da Educação Física, nesta perspectiva, tem como objetivo a reflexão sobre a cultura do movimento, enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos e sua construção histórica como tradição significativa e representação ética de possibilidades, negando a dominação e submissão do homem pelo homem, possibilitando ao indivíduo a apropriação dos conhecimentos científicos e culturais produzidos, bem como de adquirir a autonomia necessária à sua interação e intervenção no processo de construção e direção da sociedade. O homem é seu corpo e humaniza-se na medida em que se relaciona com os outros. Neste sentido, o movimentar-se humano deve ser entendido não somente como algo biológico, mecânico ou psicológico e sim como uma forma de comunicação e linguagem que

mantém relações com o mundo, valorizando a condição do indivíduo como um ser social e agente transformador da sociedade.

Kunz, ressalta a importância do movimento enquanto linguagem e diz que:

> Na Educação Física a tematização da linguagem enquanto categoria de ensino ganha importância maior, pois não só a linguagem verbal ganha expressão, mas todo o "ser corporal" do sujeito se torna linguagem, a linguagem do "se movimentar" enquanto diálogo com o mundo. (1991, p. 37)

Ao longo da história, de acordo com necessidades e interesses humanos, que as diferentes possibilidades de movimento foram sendo produzidas. O movimento humano não pode ser considerado apenas como o deslocamento de um corpo, mas de um ser que se comunica com os outros. O movimento corporal ou movimento humano não é qualquer movimento, não é todo o movimento, necessita ser entendido e estudado como uma complexa estrutura social de sentidos/ significados[77] que, por sua vez, lhe é conferido pelo contexto histórico cultural. O movimento que é tema da Educação Física apresenta-se na forma de jogos, de exercícios ginásticos, do esporte, da dança e lutas (BRACHT, 1989, p.28).

Durante décadas foram utilizadas concepções na Educação Física que visavam basicamente à formação de atletas e ao desenvolvimento da aptidão física, por meio de uma Educação Física de caráter militar, sendo usada não para fins educativos. Todos os ramos e níveis de ensino eram voltados para a formação do homem mais forte, mais ágil, mais empreendedor, disciplinado e alienado, capaz de suportar a dor, ter coragem e respeito à hierarquia, garantindo a saúde, preparando o indivíduo para as exigências do trabalho, favorecendo a manutenção do sistema capitalista vigente.

A partir dos anos 80, abriram-se possibilidades de debates sobre outras formas de refletir sobre o conceito do corpo, considerando a dimensão cultural simbólica a ele inerente, sobrepondo-se a idéia da área que estuda o movimento humano, o corpo físico ou o esporte, na sua dimensão técnica. Aparecem então outras concepções e práticas libertadoras transformadoras, na perspectiva de desenvolver uma Educação Física voltada para o ser humano, apontando primordialmente para uma mudança de consciência através do movimento da ação.

---

[77] Não existe um salto em si capitalista e um que seja em si socialista. Somente sua contextualização permitiria identificar possíveis sentidos/significados nesta ação (BRACHT, 1992, p.17).

Dentre essas perspectivas, Daolio (1996; 2004) afirma que a Educação Física passa a ser uma área que considera o homem como construtor de sua cultura relacionada aos aspectos corporais. Partindo deste referencial, ela é considerada como parte da cultura humana, estabelecendo-se assim numa área de conhecimento que estuda e atua sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento, devendo abarcar todas as formas da cultura do movimento, com uma série de oportunidades motoras, a fim de que o aluno explore sua capacidade de movimento, descubra novas expressões corporais, domine seu corpo, experimente ações motoras em várias e novas situações, com ritmo variado, propiciando a todos os alunos as mesmas oportunidades, sem discriminação, respeitando a heterogeneidade existente na escola, levando o aluno a conhecer fenômenos tratados a compreender o seu significado histórico-social e a refletir sobre os seus códigos. Assim, a Educação Física pode, de fato, ser considerada como a área que estuda e atua sobre a cultura do movimento.

Assim, para Dietrich/Landau, *apud* Kunz,

> [...] todas essas atividades do movimento humano, [...] e que pertencem ao mundo do se movimentar humano, o que o homem por esse meio produz e cria, de acordo com a sua conduta, seu comportamento, e mesmo as resistências que se oferecem a essas condutas e ações, tudo isso podemos definir, como cultura do movimento (2000, p. 68).

A reflexão sobre a Cultura do Movimento Humano na Educação Física deve apresentar diferentes possibilidades diante dos significados e interesses das classes sociais. Através do movimento o aluno deve compreender e dar significados a sua cultura. Segundo Coletivo de Autores:

> [...] a reflexão sobre a cultura corporal contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo, enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos a emancipação, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (1992, p. 40)

Neste sentido, a Cultura do Movimento Humano, ou qualquer outra terminologia que autores tenham produzido para definir esta parte do conhecimento humano, é um conjunto de "[...] saberes e valores afetos ao conhecimento do homem a partir de sua corporeidade, bem como da plenitude das suas expressões corporais [...]" (Dittrich et all),

compreendendo-o como um fenômeno cultural, ou seja, o significado do movimento é dado pela cultura.

Utilizamo-nos da contribuição de Saviani, para entender o que se denomina aqui de Cultura:

> Cultura é, com efeito, o processo pleno pelo qual o homem transforma a natureza, bem como os resultados desta transformação. No processo de autoproduzir-se, o homem produz, simultaneamente, em ação recíproca, a cultura. Isto significa que não existe cultura sem homem, da mesma forma que não existe homem sem cultura. (1993, p. 174).

Entende-se, então, que o significado do movimento é dado pela cultura. Neste contexto é que a Educação Física pode justificar-se no currículo escolar, legitimando-se como a área responsável por introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal de movimento, instrumentalizando-os para que sejam capazes de agir autonomamente, permitindo enfrentamentos críticos aos valores de dominação. Esta compreensão faz-se necessária porque nessa esfera ocorre crescentemente o controle social via construção de subjetividades[78], de práticas, conforme os valores básicos dessa ordem social. Na medida em que cresce a importância econômica, social e cultural desse espaço, cresce a importância do controle via essas práticas, sendo fundamental para uma educação crítica.

A Educação Física escolar tem como desafio ser percebida como um componente curricular, com a mesma importância das demais disciplinas. Ela deve ser entendida como área do conhecimento que compreende as manifestações biológicas e culturais do homem numa relação de dialeticidade e contradições. Sendo assim, uma prática pedagógica inserida com o ensino escolar, voltando-se ao indivíduo enquanto ser em sua totalidade, visando à formação consciente e crítica, incluindo-o no processo das relações históricas, buscando assim superar o que está posto na sociedade.

[78] [...] subjetividade é sempre social e assumida e vivida por indivíduos e suas existências particulares [...] pode ser entendida, assim, como esse processo por meio do qual o homem se desenvolve no contexto social concreto [...] (KUNZ, 2000, p. 108).

7.3.2 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

A ação pedagógica deve ser direcionada para uma práxis centrada na reflexão, compreensão e transformação da realidade, através da apropriação do saber científico e de sua reelaboração. Para tanto, esta ação deve ser assumida de forma consciente e comprometida com a totalidade do processo educativo, a fim de valorizar a condição do indivíduo como um ser social "dotado" de história e criticidade, dentro da realidade vigente.

Neste sentido, é necessário que esta ação seja norteada por uma concepção clara de mundo, homem, sociedade e educação que se pretende, na qual o movimento humano, como instrumento de transformação social, deve romper com a forma mitificada de perceber e tratar o corpo como objeto operacionalizável e domesticado relacionando-o com o rendimento e a *performance* voltados para o mundo do trabalho passando, então, a percebê-lo como uma das dimensões responsáveis pela construção de nossa(s) identidade(s) e da possibilidade e intervenção sobre a sociedade.

A Educação Física escolar busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representações do mundo que o homem tem produzido ao longo da sua história, enfatizando a liberdade de expressão, evidenciando as diferentes ações do movimento humano, de forma que os alunos percebam que o movimento se efetiva de diversas formas e com diversos sentidos e significados. A partir dessa compreensão os alunos podem fazer relações mais complexas da realidade social.

A prática pedagógica assume um compromisso inalienável com a transformação social, o que, não obstante, implica numa mudança radical no modo de compreender e ensinar os elementos constitutivos desta disciplina. No lugar da reprodução dos movimentos, pura e simplesmente, entra a idéia da apreensão crítica deles. Afinal, qual a importância, a relevância social, a justificativa de determinados conteúdos estarem inseridos no desenvolvimento das aulas? Qual o contexto histórico em que determinados movimentos corporais assumem *status* relevante e passam a se constituir como elementos culturais com tradição significativa para determinado coletivo social? E, finalmente, diante da observância e vivência das modificações que vão ocorrendo na execução dos movimentos, buscar as causas, mas também as pistas para novas ressignificações que se fazem necessárias diante da conjuntura social atual, complexa, problemática e em crise.

Intervenções pedagógicas desta natureza, assim como de qualquer outro tipo - ainda que do mesmo modo permitem que seja possível constatar práticas pedagógicas descompromissadas e irresponsáveis - não podem prescindir de um planejamento adequado. O que se indica nesta perspectiva, dialética, histórica e materialista é a proposta

de organização do trabalho pedagógico, pois a ação pedagógica é uma atividade fundamentalmente social e intencional, que contribui para a formação sócio-cultural e científica do aluno. Os conteúdos devem ser trabalhados de forma espiral, rompendo com a linearidade do conhecimento, sendo que devem ser trabalhados durante todo o processo educacional, complexificando, tanto na metodologia como na abordagem dos conteúdos.

Deve-se ter claro que o professor de Educação Física é o elemento principal no processo ensino-aprendizagem. Através da mediação com o aluno, deverá fazer com que ele, ao realizar a ação motora, compreenda o significado e as formas de execução dos movimentos, tendo por objetivo resgatar conhecimentos que suscitem estratégias/iniciativas pedagógicas de acordo com a experiência vivida. Conforme Salomão (2005), observamos que:

> [...] o que se tem em mente é uma Educação Física Escolar que possa ser considerada como um meio para apreensão de outros conhecimentos, que possa ser prazerosa, lúdica e ao mesmo tempo, reflexiva, crítica, que aborde temáticas relevantes, mas que fundamentalmente se valha do movimento e da cultura como instrumentos indispensáveis para apreensão do conhecimento.

Nesta perspectiva, a apreensão do conhecimento deve se dar através de uma metodologia intencionalmente organizada, possibilitando que o aluno seja capaz de constatar, interpretar, compreender e explicar a relação dialética existente na sociedade, em sua totalidade, assim como proporcionar a apropriação dos conteúdos específicos da Educação Física.

Para que se efetive a internalização dos conteúdos, é necessário que o planejamento seja uma ação pedagógica intencional e direcionada, que tem como função orientar a prática docente nas escolas. Sendo assim, este deve partir da concepção de homem, sociedade e educação para definir os objetivos, os conteúdos, a metodologia e a avaliação, devendo ser coerente, flexível e estar atrelado ao Projeto Político Pedagógico da escola. O professor deve ter claro quais ações são necessárias para efetivar essa intencionalidade, o que pretende com o conteúdo ensinado, quais passos, recursos, tempo, condições materiais e ambiente disponível.

Segundo Gandin, planejar é:

decidir que tipo de sociedades e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso; verificar a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica e para contribuir mais para o resultado

final estabelecido; agir em conformidade com o que foi proposto; e revisar sempre cada um desses momentos e cada uma das ações, bem como cada um dos documentos deles derivados.(2004, p.23).

Portanto, o Movimento deve ser trabalhado de forma intencional e contextualizada, o que dará significado às ações do aluno. Por isso, o professor deve ser o mediador no processo de formulação de conceitos sistematizados, intervindo na zona de desenvolvimento proximal. Sua ação pedagógica deve estar embasada em conteúdos que visem o desenvolvimento psíquico/intelectual, permitindo a reflexão/revisão da sua prática metodológica. Para assegurar esta intencionalidade, os eixos: **DANÇA, JOGOS e GINÁSTICA** devem estar comprometidos com uma Educação Física que busque a compreensão sobre os saberes produzidos pela humanidade.

As aulas de Educação Física, através do movimento, devem abordar as diversas manifestações corporais, proporcionando atividades adequadas às capacidades e limitações, bem como dos alunos com deficiência. Estas atividades não podem ser diferenciadas dos conteúdos propostos da disciplina, mas devem conter adequações metodológicas, técnicas e formas de organização que podem ser aplicadas a todos os alunos, possibilitando assim o seu desenvolvimento global, tornando possível não só o reconhecimento de suas potencialidades como também a sua autonomia.

7.3.3 CONTEÚDOS DE 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A escola pública é um espaço de contradição, cabendo-lhe a responsabilidade de transmitir de forma sistematizada o conhecimento através dos conteúdos. Estes, por sua vez, constituem o conjunto de conhecimentos acumulados, envolvem fatos, conceitos, princípios, abrangem os processos específicos de aquisição de conhecimento em cada área. São instrumentos pelos quais os alunos compreendem e interiorizam saberes escolares, viabilizando a leitura da realidade. É por meio do planejamento dos conteúdos de ensino que o professor encaminha o processo pelo qual o conhecimento se transforma em saber escolar.

Para a seleção dos conteúdos deve-se considerar as condições existentes (contextuais, materiais e intelectuais), a contemporaneidade vinculada ao clássico. Deverá responder fundamentalmente o PORQUÊ de querer-se tratar especificamente de determinado movimento. POR QUE este movimento se constituiu como importante historicamente para a existência humana e POR QUE ainda faz sentido abordá-lo diante da contemporaneidade e seus desafios. Demonstrar estas diferenças, similaridades e

complementaridades do movimento a partir de diferentes referenciais é o que possibilita o trânsito do conhecimento firmado para o conhecimento sistematizado.

De acordo com Saviani,

> [...] o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual, é aquilo que se afirmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, se constituir num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (1991, p.21)

Os conteúdos da Educação Física são constituídos de práticas corporais e culturais produzidas no interior de contextos diferenciados. Os conteúdos e estratégias propostos devem proporcionar a inserção de todos os alunos, advir sobre o contexto da cultura de movimento, abrangendo jogos, danças e ginásticas, aumentando a complexidade no decorrer dos anos, tanto no aspecto motor como no cognitivo.

> É assim que aqui se entende que a Educação Física Escolar (para as séries iniciais do ensino fundamental) deva tratar a seleção e sistematização dos conteúdos, respaldada numa teoria consistente sobre o que vem a ser o conhecimento, e que apresente uma possibilidade de efetivação onde todos possam ver, com transparência, onde se quer chegar. (DITTRICH et all, 2000, p.85).

Portanto, quais são os saberes elaborados pela Educação Física Escolar que precisam estar ao alcance dos alunos? Que conhecimentos escolares são específicos da Educação Física? Na escola, o ensino da Educação Física deve incluir a vivência do jogo, da dança e da ginástica como conteúdos, e estes estão presentes na nossa cultura, ampliando as possibilidades dos alunos compreenderem, participarem e transformarem a realidade.

Devemos garantir espaços para brincadeiras e jogos, pois através destas atividades na Educação Física Escolar, os sujeitos se apropriam de elementos culturais, internalizam, reproduzem e reinventam gestos, movimentos. No ato de brincar, constrói e reconstrói simbolicamente sua realidade e recria o existente tendo, assim, um importante papel na formação dos processos psíquicos do indivíduo. Conforme afirma Arce:

> a brincadeira, tanto quanto qualquer outra experiência social, requer a mediação do adulto, que assume um papel organizativo na trajetória de apropriação e objetivações realizadas pela criança. É por meio desta mediação que ela, ao brincar, integra física, emocional e cognitivamente a complexa atividade social. Portanto, ao brincar a criança reproduz as relações sociais e as atividades dos adultos num processo de exteriorização determinante de mudanças qualitativas em suas

> personalidades. Brinca não apenas porque é divertido, embora também o seja; mas o faz, acima de tudo, para atender a um dos mais fortes apelos humanos [...]. (2006, p. 40).

Tendo como base o referencial teórico do Materialismo Histórico Dialético, busca-se assegurar como eixos norteadores da Educação Física: O **JOGO,** A **DANÇA** E A **GINÁSTICA.**

JOGO

O jogo é o ponto de partida para se conhecer a forma de organização social de uma cultura, sendo fundamental para a aquisição da autonomia. Através dele se processa a apropriação do conhecimento. Ele tem valor social, cultural e pedagógico, sendo que o foco pedagógico principal do jogo são as regras flexíveis e a diversidade de materiais que estimulam o desenvolvimento da criatividade dos alunos.

> Quanto mais rígidas são as regras dos jogos, maior é a exigência de atenção da criança e de regulação da sua própria atividade, tornando o jogo tenso. Todavia, é fundamental desenvolvimento das regras na escola, porque isso permite à criança a percepção da passagem do jogo para o trabalho. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.69)

Quanto à relação existente entre o jogo e cultura, Huizinga (1993), abordando a função social do jogo desde a sociedade primitiva até as civilizações consideradas mais complexas, define que a cultura surge sob a forma de jogo, possui um caráter lúdico, pois a atividade de forma lúdica supõe uma ordenação da realidade e se processa segundo as formas e ambiente do jogo. Neste contexto, o autor define “o jogo como uma atividade de ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana”. (HUIZINGA, 1993, p. 33).

Por meio do jogo o aluno se relaciona com os objetos e desenvolve as suas características físicas. No decorrer do jogo vão surgindo as regras. Arce (2006, p. 85), afirma “[...] que o desenvolvimento do jogo vai desde a representação de uma situação lúdica repleta de regras implícitas até os jogos de regras explícitas e uma situação lúdica reduzida”.

Para Elkonin (1987),

> o principal significado do jogo é permitir que a criança modele as relações entre as pessoas. O jogo é influenciado pelas atividades humanas e pelas relações entre as pessoas e o conteúdo fundamental é o homem – atividade dos homens e as relações com os adultos. Ao mesmo tempo, ele

> exerce influência sobre o desenvolvimento psíquico da criança e sobre a formação de sua personalidade: [...] a evolução do jogo prepara para a transição para uma fase nova, superior, do desenvolvimento psíquico, a transição para um novo período evolutivo (ELKONIN *apud* FACCI, 2006, p.15).

Neste sentido, o jogo é um elemento de mediação entre o aluno e a aprendizagem. Neste processo, os alunos realizam troca de experiências e aprendem o significado de mundo. O jogo não é uma atividade livre na qual qualquer coisa pode acontecer, mas uma atividade que possui uma finalidade e um resultado para ser atingido, contendo funções e normas sociais de conduta e ações do aluno no ato de jogar. É uma atividade social que permite interagir com o mundo; enfim, o jogo é uma forma significativa de se pôr em movimento.

GINÁSTICA

O termo ginástica, desde a sua origem, significa “a arte de exercitar o corpo nu”. Como arte de exercitar o corpo nu,traz consigo a idéia do simples, do limpo, do livre, desprovido de maldade, do puro. Para os antigos gregos, ginástica significava a realização de exercícios físicos em geral (corridas, saltos, lutas, etc.). Grande parte dos exercícios que hoje praticamos e conhecemos (especialmente o atletismo e as lutas) tem sua origem com a ginástica. Sendo ela um dos eixos da Educação Física, tem como objetivo principal possibilitar ao aluno o conhecimento do seu próprio corpo, explorar os seus limites e descobrir novas possibilidades significativas. De acordo com o COLETIVO DE AUTORES,

> pode-se entender a ginástica como uma forma particular de exercitação onde, com ou sem o uso de aparelhos, abre-se a possibilidade de atividades que provocam valiosas experiências corporais, enriquecedoras da cultura corporal das crianças, em particular, e do homem, em geral. (1992, p. 77)

Ginástica é o desenvolvimento, é o aperfeiçoamento da destreza, da postura, do equilíbrio tanto das habilidades básicas como das habilidades mais complexas, ampliando a consciência. Esta consciência é indispensável para que o aluno possa, em seguida, tomar conta de seus próprios movimentos, organizá-los e percebê-los globalmente.

Desta forma, a ginástica constitui-se de elementos como: andar, saltar, correr, equilibrar, rolar, balançar, saltitar, entre outros. E estes, por sua vez, são dotados de significados/sentidos, foram construídos historicamente de ações, culturalmente elaborados e devem estar permeados em todos os anos e níveis crescentes de complexidade.

DANÇA

A dança na escola, enquanto forma de conhecimento, contribui para a demonstração representativa de vários aspectos da vida do homem. Sendo uma manifestação cultural, a dança pode ser considerada como linguagem que permite a transmissão de sentimentos. Desta maneira, Oliveira (2001, p.14) diz que: “Uma das atividades físicas mais significativas para o homem antigo foi a dança. Utilizada como forma de exibir suas qualidades físicas e de expressar os seus sentimentos, era praticada por todos os povos, desde o paleolítico superior (60.000 a.C.)”. Ainda segundo o autor, “a dança tinha características tanto lúdicas como ritualísticas, em que havia manifestações de alegria pela caça e pesca ou dramatizações de algo que merecesse destaque, como nascimentos e funerais”.

A Educação Física através da dança tem o papel de não reproduzir, mas criar meios de transmitir o conhecimento, preocupando-se também com a influência que esta exerce, pois ela é um dos elementos para a educação do ser social. O professor deve contextualizar as relações entre gêneros e ritmos contidos nas músicas, propiciando através da dança uma visão crítica, vivida sobre as ditaduras do corpo, que em nossa sociedade são preponderantes, principalmente na moda, na mídia e na medicina.

Na dança são determinantes as possibilidades expressivas de cada aluno. O aluno irá conhecer e compreender que seu corpo é suporte de comunicação como também das diversas formas de executar e expressar os diferentes tipos de dança e de movimentos. O ensino da dança não deve se dar somente de forma massificante, mecânica, onde o aluno fica horas treinando uma coreografia (aprendendo a dançar), e sim possibilitar a aprendizagem, através da apreensão do conhecimento. Segundo Verderi:

> A dança na escola, associada à Educação Física, deverá ter um papel fundamental enquanto atividade pedagógica e despertar no alunado uma relação concreta sujeito-mundo. Deverá propiciar atividades geradoras de ação e compreensão, favorecendo a estimulação para ação e decisão no desenrolar das mesmas, e também reflexão sobre os resultados de suas ações, [...].(1998 p. 58)

Os conteúdos propostos para a dança devem favorecer a expressividade corporal, os movimentos, a criatividade, a espontaneidade e a possibilidade de formação de um ser crítico em suas formas de pensar, agir e sentir.

EDUCAÇÃO FÍSICA - CONTEÚDOS – 1º ANO

DANÇA	JOGOS/BRINCADEIRAS	GINÁSTICA
• **Cantigas de roda** • **Brinquedos cantados** • **Elementos básicos de movimentos da dança:** - saltos - giros - quedas - deslocamentos em diferentes direções • **Expressão corporal e Ritmo** • **Dança folclórica** Regionais	➢ **Jogos motores**: Coordenação motora ampla e fina Coordenação viso-motora, óculo-manual e óculo-pedal Equilíbrio Lateralidade Lateralização Organização e orientação temporal Organização e orientação espacial Estruturação espaço-temporal Percepção (visual, auditiva, gustativa, tátil, olfativa) ➢ **Jogos que envolvem a estimulação dos sentidos** ➢ **Jogos de raciocínio lógico** ➢ **Jogos de construção** ➢ **Brincadeiras populares**	➢ **Ginástica formativa:** • Andar • Correr • Pular • Chutar • Lançar ➢ **Ginástica acrobática:** • Rolamento lateral e para frente • Avião estático e em movimento • Girar • Saltar • Galopar ➢ **Ginástica com elementos:** -com bola -com arco -com corda

EDUCAÇÃO FÍSICA - CONTEÚDOS – 2º ANO

DANÇA	JOGOS/BRINCADEIRAS	GINÁSTICA
• **Cantigas de roda** • **Brinquedos cantados** • **Elementos básicos de movimentos da dança:** - saltos - giros - quedas - deslocamentos em diferentes direções • **Expressão corporal e Ritmo** • **Dança folclórica** Regionais	➢ **Jogos motores**: Coordenação motora ampla e fina Coordenação viso-motora, óculo-manual e óculo-pedal Equilíbrio Lateralidade Lateralização Organização e orientação temporal Organização e orientação espacial Estruturação espaço-temporal ➢ **Jogos que envolvem a estimulação dos sentidos** ➢ **Jogos de raciocínio lógico** ➢ **Jogos de construção** ➢ **Brincadeiras populares**	➢ **Ginástica formativa** • Andar • Correr • Pular • Chutar • Lançar ➢ **Ginástica acrobática** • Rolamento lateral e para frente • Avião estático e em movimento • Girar • Saltar • Galopar ➢ **Ginástica com elementos** -com bola -com arco -com corda

EDUCAÇÃO FÍSICA - CONTEÚDOS – 3º ANO

DANÇA	JOGOS	GINÁSTICA
• **Cantigas de roda** • **Brinquedos cantados** • **Elementos básicos de movimentos da dança:** - saltos - giros - quedas - deslocamentos em diferentes direções • **Expressão corporal e Ritmo** • **Dança folclórica** Regionais Nacionais	➢ **Jogos motores** - lateralidade - coordenação ampla e fina - coordenação óculo-manual e óculo-pedal - equilíbrio - lateralização - organização e orientação temporal - organização e orientação espacial - estruturação espaço-temporal - percepções ➢ **Jogos de raciocínio lógico** ➢ **Brincadeiras populares**	➢ **Ginástica acrobática** - rolamento lateral, para frente e para trás - vela - estrela - ponte - avião estático e em movimento - parada de cabeça (3 apoios) com auxílio ➢ **Ginástica com elementos** -com bola -com arco -com corda -com maça[79] -com fita

[79] Maça é um aparelho utilizado em atividades da ginástica rítmica, pode ser de madeira ou material sintético, com cerca de 40-50 cm de comprimento, e seu peso é de 150 g ramas cada: a cabeça da maça deve ter no máximo 3 cm. Têm aparência de garrafas invertidas.

EDUCAÇÃO FÍSICA - CONTEÚDOS – 4º ANO

DANÇA	JOGOS	GINÁSTICA
• **Expressão corporal** • **Ritmo** • **Dança criativa** • **Dança popular** - diversos ritmos nacionais e internacionais • **Danças folclóricas** -regionais -nacionais	➢ **Jogos motores** - coordenação motora ampla e fina - coordenação viso-motora, óculo-manual e óculo-pedal - equilíbrio - lateralidade - lateralização - organização e orientação temporal - organização e orientação espacial - estruturação espaço-temporal ➢ **Jogos pré-desportivos** ➢ **Jogos de raciocínio lógico**	➢ **Ginástica acrobática** • rolamento para frente e para trás • vela • estrela ou roda • ponte • parada de mão (com auxílio) • parada de cabeça (3 apoios) com auxílio ➢ **Ginástica rítmica** - mãos livres - com bola - com arco - com corda - com maça - com fita

EDUCAÇÃO FÍSICA - CONTEÚDOS – 5º ANO

DANÇA	JOGOS	GINÁSTICA
• **Expressão corporal e Ritmo** • **Dança criativa** • **Dança Popular** - diversos ritmos nacionais e internacionais • **Danças folclóricas** -regionais -nacionais	➢ **Jogos motores** - coordenação motora ampla e fina - coordenação viso-motora, óculo-manual e óculo-pedal - equilíbrio - lateralidade - lateralização - organização e orientação temporal - organização e orientação espacial - estruturação espaço-temporal ➢ **Jogos pré-desportivos** ➢ **Jogos de raciocínio lógico**	➢ **Ginástica acrobática** - rolamento para frente e para trás. - vela - estrela ou roda - ponte - parada de cabeça (3 apoios) - parada de mão (dois apoios) ➢ **Ginástica Rítmica** - mãos livres - com bola - com arco - com corda - com maça - com fita

7.3.4 AVALIAÇÃO NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A avaliação deve partir de um referencial teórico dotado de uma concepção de homem, sociedade e educação sendo, assim, um ato político, considerando as relações sociais. Neste sentido, a avaliação é parte primordial do processo ensino-aprendizagem, com fins de atingir objetivos já estabelecidos, possibilitando verificar o nível de apreensão dos conteúdos pelo aluno, sendo um mecanismo de reorientação e intervenção da ação pedagógica, permanente e contínua.

Segundo Coletivo de Autores (1992, p 103), o "sentido da avaliação do processo ensino-aprendizagem em Educação Física é o de fazer com que ela sirva de referência para análise da aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola".

O ato de avaliar implica primeiramente no acolhimento da realidade do aluno em sua totalidade, no estado em que esteja sua formação, para conseguinte auxiliá-lo no processo ensino-aprendizagem. O professor como mediador deve ressaltar aos alunos as diferenças existentes entre eles, e que estas diferenças não tornam uns melhores que os outros, não interferindo assim na apropriação do conhecimento, sendo este o ponto de partida para qualquer ato educativo.

O processo de avaliação implica em diagnosticar e decidir, por sua vez, ambos se complementam. Diagnosticar é um ato de conhecimento que resultará em tomadas de decisão e intervenções, compreendendo dois elementos fundamentais: a constatação e a qualificação do que está sendo avaliado. Somente a partir da constatação, podemos qualificar o objeto de avaliação, estabelecendo critérios de acordo com os dados essenciais contemplados no planejamento baseado na cientificidade do conhecimento, pois são os dados que caracterizam especificamente o objeto a ser avaliado.

A avaliação deve ser contínua e processual, devendo o professor ter claro o que avaliar e para que avaliar. Para análise dos momentos avaliativos no desenvolvimento da aula, deve-se abranger os aspectos formais e informais[80], com estratégias avaliativas visando às aprendizagens motoras básicas e especializadas, o cognitivo e social considerando a progressividade no processo educativo.

Na prática avaliativa, é fundamental a utilização de instrumentos na coleta de dados, estes deverão ser adequados e estar recíprocos com os conteúdos, tendo como finalidade permitir que o professor saiba o nível de aprendizagem real do aluno, ou seja, o que ele

[80] Soares (1992, p.111) define Formal: [...] determinada em períodos, instrumentos, formas, conteúdos, conhecimentos, habilidades e atitudes a serem avaliadas. Informal: [...] é mediada pelo professor. [...] pode ser reconhecida nas posturas corporais do professor, em suas manifestações verbais, em seus olhares, etc., que durante as aulas exercem influência sobre os alunos. Os alunos traçam claramente suas chances a partir das 'dicas' que o professor passa durante as aulas [...].

apropriou, bem como reorientar a prática pedagógica do professor revendo, assim, se os objetivos propostos estão sendo atingidos.

Com intuito de auxiliar o professor, busca-se assegurar critérios de avaliação, enfocando os pontos fundamentais da prática pedagógica nos diferentes eixos.

Neste sentido, deve-se verificar na **dança** se o aluno:

- Estabelece relações coordenadas entre o próprio corpo em movimento e diferentes objetos;
- Executa movimentos básicos aplicando-os no contexto da dança;
- Executa diversos tipos de estruturas rítmicas;
- Estabelece relação entre o tempo e o espaço;
- Produz e reproduz regras, jogos e brincadeiras;
- Executa e reproduz coreografias simples;
- Identifica suas próprias limitações corporais e realizações diante de situações problema;
- Reconhece as diferentes partes do corpo envolvidas nos movimentos executados;
- Percebe as alterações corporais (freqüência cardíaca, cansaço, sudorese, etc.), decorrentes das atividades executadas;
- Produz, a partir do conteúdo trabalhado, outras formas de movimentar-se corporalmente;
- Interage corporalmente com os colegas dentro da prática vivenciada;
- Percebe o próprio desempenho a partir das metas estabelecidas.

Na **ginástica**:

- ◆ Exerce o controle do corpo;
- ◆ Utiliza as diferentes partes do corpo;
- Executa movimentos básicos aplicando-os no contexto da ginástica;
- Busca formas de resolução de problemas ginásticos e desafios corporais;
- Elabora, a partir do conteúdo trabalhado, outras formas de movimentar-se corporalmente;

- Elabora séries de movimentos e circuitos com os fundamentos básicos da ginástica;
- Percebe o próprio desempenho a partir das metas estabelecidas;
- Reconhece as alterações corporais (freqüência cardíaca, cansaço, sudorese, etc.), decorrentes das atividades executadas;

No **jogo:**

- Estabelece relações coordenadas entre o próprio corpo em movimento e diferentes objetos;
- Produz e reproduz regras, jogos e brincadeiras;
- Identifica suas próprias limitações corporais e realizações diante de situações problema;
- Resolve situações de conflito através do diálogo;
- Participa em atividades competitivas e cooperativas, respeitando as regras sem discriminar os colegas, suportando pequenas frustrações sem agressividade excessiva;
- Reconhece as alterações corporais (freqüência cardíaca, cansaço, sudorese, etc.), decorrentes das atividades executadas;
- Explana opiniões pessoais quanto à atitude e estratégia a serem utilizadas;
- Interage corporalmente com os colegas dentro da prática vivenciada, com atitudes de respeito;
- Percebe o próprio desempenho a partir das metas estabelecidas;
- Participa da elaboração de atividades e jogos, definindo as regras básicas de execução, de modo a favorecer a participação integral do grupo;

REFERÊNCIAS:

ARCE, A; DUARTE, N. **Brincadeiras de papéis sociais na Educação Infantil:** as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

BARRETO. D. **Dança: ensino, sentidos e possibilidades na escola.** Campinas: Autores Associados, 2004.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1989.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**, Campinas, São Paulo: Unicamp, 1995.

_____**A cultura da Educação Física escolar.** Revista virtual EFArtigos - Natal/RN - volume 02 - número 02 - maio – 2004: Disponível em: efartigos.atspace.org/efescolar/artigo16. Acesso em 12/05/07.

_____**Educação Física Escolar: em busca da pluralidade**. Rev. Paul. Educ. Fís. São Paulo, supl. 2, p.40-42, 1996.Disponível em: usp.br/eef/rpef/supl2/supln2p40.Acesso em 02/05/2007.

_____.**Educação Física Brasileira Autores e atores da década de 1980.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

DITTRICH, D. D. et all. **Educação Física escolar: Cultura, Currículo e Conteúdo**. Educar em revista, Curitiba: n. 16, p. 81-98, 2000. Disponível em: educaremrevista.ufpr.br/ número_16.htm - 72k. Acesso em 15/06/2007.

FACCI.M.G.D. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vygostsky.** Cad. Cedes, Campinas, vol 24, nº 62, p.64-81, abril 2004.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: FAZENDA, Ivani et all. Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1991.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa.** São Paulo: Loyola, 2004.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: São Paulo: Perspectiva. 1993.

KUNZ, E. **A transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí, Rio Grande do Sul: Unijuí, 2000.

_____.**Educação física: ensino& mudanças.** Ijuí, Rio Grande do Sul: Unijuí,1991.

_____.**Didática da Educação Física.** Ijuí, Rio Grande do Sul: Unijuí,2003

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador, BA: Malabares, 2005.

OLIVEIRA.V.M. **O que é Educação Física.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____ **Consenso e conflitos da Educação Física Brasileira.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

PARANÁ, **Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná**, Curitiba: Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 3ª impressão, 1997.

SALOMÃO, A. F. **Educação Física e os Elementos da Cultura:** intersecções metodológicas sobre o Corpo e a Sociedade no Ensino Médio. Disponível em http://blog.uol.com.br/showposts.html?idBlog=448772. Acesso em 09/06/2005.

SAVIANI, D. ***Educação;*** **do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1993.

SAVIANI, D. (1991). **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez / Autores Associados. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SCARPATA.M.T. **Dança educativa: um fato em escola de São Paulo.** Cad. Cedes, ano XXI nº 53, abril 2001.

VERDERI, E. **Dança na Escola**. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

7.4 GEOGRAFIA

7.4.1 CONCEPÇÃO DA DISCIPLINA

Muitas são as concepções de Geografia que foram espaço-temporalmente elaboradas, desde os gregos até os dias atuais. Podemos dizer que, a despeito das diferenças entre elas, o ponto comum é que todas sempre preocuparam-se com a localização dos fenômenos na superfície terrestre. O que se transforma espaço-temporalmente é a maneira de apreender, interpretar, ler e representar as ordenações espaciais.

Tendo como pressuposto o entendimento de que nenhum saber humano é neutro, mesmo aqueles científicos e, conseqüentemente, os escolares, assumimos aqui uma concepção materialista histórico-dialética de Geografia, fundamentada na compreensão de que os espaços são social e historicamente produzidos, o que permite (re)pensá-los conceitualmente, inaugurando a possibilidade de sua reordenação voltada a uma ordem social mais justa.

Considerando o exposto, assumimos que o objeto de estudo da Geografia é o espaço, compreendido como uma realidade relacional, composta por um sistema de objetos e um sistema de ações (SANTOS, 2006). Compõem o sistema de objetos aqueles naturais (rios, vegetação, montanhas, rochas, clima, entre outros) e os produzidos pelos seres humanos (ruas, ferrovias, praças, entre outros). Por sistema de ações entende-se o conjunto de atividades humanas que, por meio de diferentes técnicas e níveis de desenvolvimento tecnológico, alteram as relações Homem - Meio e, portanto, as paisagens. É na dialética entre o sistema de objetos e o de ações que as paisagens e os arranjos espaciais são criados e transformados.

Compreender o espaço implica concebê-lo inserido num processo sócio-histórico e materialmente determinado pelas relações advindas de um específico modo de produção social. O entendimento dos arranjos espaciais, baseado em fundamentos que negam estas relações, são decorrentes de compreensões lineares e reducionistas do espaço.

Os homens, ao criarem e recriarem socialmente as suas condições de vida, nas suas relações com o meio, vão deixando nos espaços que produziram as marcas de suas ações, estabelecidas em um específico momento histórico. O que deve ser levado em consideração no momento da análise do espaço geográfico, conforme considera Cavalcanti (1998, p. 109), é o entendimento de “[...] como a sociedade, através do trabalho, transforma a natureza em função de suas necessidades de sobrevivência e como, com isso, se

transforma". Assim, faz-se necessário que a análise dos arranjos espaciais esteja associada aos conjuntos de ações no meio decorrentes do trabalho humano que, por esta razão, é produzido sócio-historicamente.

Segundo Santos (1994, p. 75) "[...] produzir é produzir espaços [...]". Esse posicionamento implica em entender os processos de produção do espaço levando-se em consideração o movimento do conhecimento, sua natureza social e histórica, produzido em função das necessidades humanas em diferentes espaço-temporalidades. Partir da análise dos objetos concretos também é trabalhar com os objetos do presente, pois estes podem ser compreendidos como vestígios da ação, portanto, materializações no espaço que testemunham as relações Homem x Meio.

Para entendermos sobre o discorrido, um exemplo dado por Santos (1994) pode ser resgatado. De acordo com este geógrafo, a novidade tecnológica que marca o surgimento da máquina de escrever, por exemplo, é expressão da reunião das complexidades estruturais e funcionais existentes em determinados lugares e épocas e do atendimento das demandas sociais tecidas no contexto do modo de produção capitalista.

Desse modo, compreende-se que o entendimento do espaço é o resultado da relação dialética entre o sujeito e o objeto. A relação é dialética porque nesta interação nenhum dos envolvidos permanece o mesmo. Os objetos são modificados por meio da ação humana, aqui compreendida como trabalho, o que lhe confere características sociais. É no processo de interação com o objeto no meio e de sua apropriação intelectual que o sujeito reestrutura e modifica as suas ações e até mesmo o próprio objeto. Se considerarmos o entendimento do espaço como resultado de uma relação em que ambos os elementos - sujeito e objeto - sofrem transformações, afirma-se que ele é dinâmico e pode revelar as marcas destas a quem aprender a lê-las.

Ao entendermos que o espaço assume características de acordo com o modo de produção de cada sociedade, tem-se que, no contexto do capitalismo, os homens organizam-se espacialmente a partir das relações sociais de exploração. Esta condição pode ser evidenciada pela maneira como se (re)produzem os espaços de produção, condição fundamental para a existência deste sistema.

> Numa sociedade estruturada em classes, a exemplo da sociedade capitalista, o espaço tem por conteúdo as relações contraditórias dessas classes. O conteúdo do espaço é o mesmo da sociedade: a luta de classes. O espaço organiza-se segundo a estrutura de classes do lugar e da correlação de forças que entre elas se estabeleça. Espaço da existência dos homens, o espaço geográfico traz estampado nas suas frações seu vincado caráter de classe. A própria paisagem encarrega-se de revelar o caráter de classe de uma favela, de um bairro operário ou de bairro de classe média. Assim, a estrutura de classes da sociedade traduz-se como um espaço estruturado em classes. Cada classe social define seu espaço próprio de existência (MOREIRA, 1994, p. 92).

Considerando o exposto, é na superfície terrestre que ocorrem as relações entre os seres humanos e os outros elementos da natureza que são mediadas pelo trabalho. É no contexto das sociedades capitalistas que o espaço geográfico torna-se um campo de lutas e disputas entre as diferentes classes sociais e, ao mesmo tempo, as expressa.

A intencionalidade humana, inerente ao dinâmico processo de humanização e de transformação do espaço não pode ser compreendida linearmente, como aquela que determina um único tipo de ação no mundo, ou como uma mera relação de causa e efeito. Deve sim, estar articulada a uma concepção que considere os embates advindos de um jogo dialético de interesses antagônicos presentes, especificamente, nas sociedades capitalistas. Significa afirmar que, nestas sociedades, a lógica do sistema capitalista e a necessidade de ampliação e perpetuação do capital determinam uma dada forma hegemônica de organização sócio-espacial. Ao mesmo tempo, outros arranjos espaciais são produzidos a partir dos embates decorrentes da correlação de forças resultante da exploração das classes dominadas.

Frente à condição de que o espaço constitui-se como ordenação ampla e determinada pelas relações sociais, é necessário considerar que esse não pode ser entendido como um “lugar específico”, pois se incorre no risco de compreendê-lo como algo em si, desprendido das relações sócio-históricas e daquelas estabelecidas em escala local, regional e global.

Consideramos que os processos de produção do espaço são realizados segundo os interesses de uma sociedade, em determinado momento histórico, e entendemos que o conhecimento geográfico institucionalizado sempre esteve presente na educação das classes sociais dominantes.

As apropriações desses conhecimentos, exclusivamente por estas classes, contribuíram de forma estratégica para a acumulação de riquezas, para a dominação de povos e territórios, bem como para a manutenção do poder. A posse desses conhecimentos e a capacidade para a sua produção eram e ainda são aspectos decisivos na manutenção da ordem social vigente.

Até o século XIX, ensinar Geografia não implicava em uma perspectiva de organização formal e sistematizada dos conhecimentos. A partir do momento em que se consolidam as relações capitalistas de produção, ocorre a necessidade de uma formação educativa voltada à naturalização das fronteiras, dos países, das expressões espaciais, das desigualdades sociais, das fronteiras do Estado nacional. A partir do referido século, verificamos dois momentos fundamentais no que tange à produção do conhecimento geográfico: o da inserção da Geografia no sistema de ensino, que implicou numa sistematização de seu campo de conhecimento e na institucionalização de cátedras para

formar profissionais da área e, posteriormente, um momento de crítica e ruptura com discursos que abordavam a apropriação e produção dos espaços de maneira a ocultar as contradições a eles inerentes. A segunda proposta alinha-se a este segundo momento de produção dos conhecimentos geográficos.

7.4.2 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

A Geografia que se instituiu no Brasil a partir do século XIX identificava-se com os discursos acadêmico-científicos fundados na neutralidade da produção dos saberes. Enquanto saber escolar, foi mantida no currículo mais para ocultar as questões sociais e as conseqüentes contradições expressas nos espaços do que para desvendá-las. Seu ensino, pautado na neutralidade do conhecimento, privilegiava a descrição e a memorização descontextualizada dos elementos que compunham a paisagem, o que impossibilita a compreensão das contradições presentes nos arranjos espaciais.

Entretanto, o conhecimento do espaço em si, como algo desvinculado das relações sociais contraditórias, não resulta na compreensão dos arranjos espaciais, elemento fundamental para o conhecimento do uso social do espaço que, dessa maneira, continua sendo quase que exclusividade daquelas classes sociais que têm o poder político, econômico e simbólico. A ideologia educacional presente no ensino da Geografia no Brasil, que se realiza hegemonicamente, assim como nas demais disciplinas escolares, expressa as influências recíprocas entre o poder econômico, político e simbólico e as instituições que lhes podem dar sustentação.

Quando houve a necessidade histórica das massas serem minimamente escolarizadas a fim de terem condições básicas para trabalhar nas indústrias, a escola, preconizada pela elite, incumbiu-se de transmitir alguns conhecimentos necessários, preparando as pessoas para as atividades que iriam desenvolver no contexto do modo de produção capitalista. É claro que, nesse processo, a Geografia enquanto disciplina escolar foi organizada a partir de interesses hegemônicos que negavam os movimentos e contradições inerentes à sociedade, aprofundando os processos de alienação e viabilizando, dessa maneira, a reprodução do espaço do e para o capital.

Aquela Geografia ensinada, fundada exclusivamente na memorização, visava à formação unilateral, pois não permitia a compreensão das contradições presentes nas ordenações espaciais. Em outras palavras, o espaço era apresentado como a-histórico, estático, desprovido de contradições e estanque, como se os arranjos espaciais estivessem descolados das relações sociais de produção. Tal forma de conceber a Geografia desconsiderava o movimento e a contradição dialética existentes nas relações sociais que

são e estão materializadas no espaço, o que conferiu margem à reprodução da alienação e, portanto, viabilizou também a do capital.

Os anos 1960/80 marcaram as transformações nos modos de fazer, pensar e ensinar a Geografia no Brasil. De um lado, com o enfoque centrado nos elementos quantificáveis e mensuráveis dos processos espaciais, surge a Geografia Quantitativa. Esta Geografia matematizada exacerba o papel da técnica e dos processos de quantificação na análise do espaço e, na sua maior parte, se coloca a serviço da expansão do capital. Assim, ela reforça a hegemonia imperialista, que se recria e se reproduz tecnologicamente mais instrumentalizada. Em contraposição a uma concepção neutra de fazer, pensar e ensinar a Geografia, surgiram reflexões firmadas no materialismo histórico dialético que defendem uma leitura dos espaços pautada na necessária inserção das relações sociais contraditórias para a compreensão dos arranjos espaciais, o que viabilizaria, segundo esta concepção, a intervenção dos sujeitos na produção desses.

A compreensão das paisagens e dos arranjos espaciais atuais em função da globalização sócio-econômica exige o estabelecimento de correlações entre os diversos conhecimentos geográficos. Não se trata de enfatizar apenas os elementos físicos (sistema de objetos) ou os humanos (sistema de ações); é preciso considerar a interação entre eles, dado que, como afirmado anteriormente, os arranjos espaciais são produzidos a partir da dialética entre ambos os sistemas.

Atualmente, o ensino da Geografia nas escolas não se distanciou muito daquele saber institucionalizado do século XIX, visto que os conteúdos geográficos são, muitas vezes, apresentados de maneira fragmentada, o que impossibilita ao aluno estabelecer relações entre eles a fim de compreender as ordenações espaciais.

Compreender a lógica dos arranjos espaciais por meio de suas dimensões empíricas dadas pela paisagem (aparência) no diálogo com os conceitos geográficos (essência), é objetivo fundamental da ciência geográfica e da geografia escolar. Esta compreensão se efetiva ao longo da Educação Básica por meio de um processo que PEREIRA (2003, p. 20), denomina de alfabetização geográfica. Dessa maneira, afirma o autor: “O papel fundamental da Geografia no ensino básico é o de proporcionar aos alunos os códigos que os permitam decifrar a realidade por meio da espacialidade dos fenômenos, ou seja, alfabetizar geograficamente”.

Com base no exposto, a Geografia escolar deve ter como objetivo ensinar os alunos a compreenderem os arranjos espaciais produzidos pelas relações Homem - Meio. Neste sentido, considera PEREIRA (2003, p. 20), que “[...] o ponto de partida para esse processo é a identificação dos elementos concretos no espaço, presentes em situações, escalas, lugares e tempos extremamente diversos”.

Para a compreensão do arranjo espacial do município de Cascavel, por exemplo, a alfabetização geográfica inicia-se por meio do estudo da paisagem, a partir da observação, identificação, localização e representação gráfica e cartográfica dos elementos que a compõem, tais como: a presença de praças, creches, igrejas, indústrias, casas comerciais e de prestação de serviços, equipamentos públicos, ruas e avenidas, bem como sua situação, localização, acessibilidade, as quadras e o uso do solo que nelas se faz, as características das escolas, entre outros.

A partir da identificação dos elementos que compõem os arranjos espaciais, inicialmente apreendidos em sua dimensão paisagística, ponto de partida para a alfabetização geográfica, faz-se necessário também compreender os seus processos estruturantes (essência). O diálogo entre a aparência e a essência permite a alfabetização geográfica em diferentes anos de escolarização, situações, lugares, tempos e escalas.

Assim, para ensinar Geografia, primeiro o professor deve partir da aparência do fenômeno ou da paisagem. Contudo, apenas esta dimensão é insuficiente para garantir o conhecimento geográfico dos arranjos espaciais. É necessário desvendar a sua essência. Como o professor ensinará seus alunos a fazerem isso? O ensino das noções, conceitos e conteúdos científicos é determinante para que eles possam atribuir sentidos aos elementos da paisagem. É neste momento que ocorre o desvendamento de sua essência. Assim, deve-se possibilitar, por exemplo, que o aluno, ao observar determinada forma paisagística, possa refletir sobre o porquê dos elementos espaciais estarem dispostos daquela maneira e em determinados espaços e tempos.

O que deve conferir suporte ao sentido atribuído às paisagens é o entendimento de que estas vão se transformando na medida em que se alteram as principais características do modo capitalista de produção e, conseqüentemente, as relações sociais que as produzem, ou seja, as relações sociais de produção de uma sociedade se modificam alterando as paisagens que são, então, a forma (aparência) do novo conteúdo (essência). É necessário, portanto, que o professor ensine aos seus alunos as noções, os conceitos e os conteúdos geográficos sistematizados, que permitam a estes últimos o desvelamento da essência da paisagem, portanto, sua compreensão.

Ensinar os alunos a lerem o espaço é um ato político. Neste sentido, é necessário que o professor saiba para que e a quem servem as noções, os conceitos e conteúdos geográficos sistematizados que pretende ensinar. O ensino da Geografia deve subsidiar o aluno a compreender as ordenações espaciais que são produzidas no contexto das relações sociais que ocorrem sob a égide do modo capitalista de produção (KATUTA, 2004).

Dentre vários autores, entre estes, geógrafos, defendem a necessidade de buscar a compreensão dos arranjos espaciais em diferentes níveis escalares. Isto somente pode ser feito por meio das categorias próprias do saber geográfico. São elas: paisagem, lugar,

região e território. Cada uma destas categorias, por serem analíticas, derivam de conceitos geográficos fundamentais ao processo de ensino e aprendizagem. São estes que permitirão a compreensão das formas, funções, estruturas e processos que ocorrem no espaço, em múltiplas escalas.

A compreensão do espaço geográfico em diferentes níveis escalares é imprescindível para que o aluno se aproprie de forma dialética dos conhecimentos dos arranjos espaciais presentes na paisagem. Assim, nesta proposta, tais níveis são apresentados de forma articulada, preservando e inter-relacionando a totalidade dos espaços:

QUADRO 1: Níveis Escalares para a compreensão dos conhecimentos geográficos

Ano	Níveis Escalares
1º e 2º	**Eu-Casa-Família-Comunidade-Escola**-Bairros-Distritos-Município-Estado-País-Mundo.
3º	Eu-Casa-Família-Comunidade-Escola-**Bairros-Distritos-**Município-Estado-País-Mundo.
4º	Eu-Casa-Família-Comunidade-Escola-Bairros-Distritos-**Município-**Estado-País**-**Mundo.
5º	Eu-Casa-Família-Comunidade-Escola-Bairro-Distrito-Município-**Estado**-País-Mundo.

FONTE: Produzido pelo grupo de professores que elaboraram a proposta.

Conforme é possível visualizar no Quadro 1, ao trabalhar os arranjos espaciais em uma escala, o professor deverá considerar outros níveis escalares, além do previamente definido, para que, por meio do estudo de determinadas temáticas, consiga explicar a produção dos arranjos espaciais, dado que esta, numa sociedade globalizada, se realiza na dialética entre os planos local, regional e global, não necessariamente nesta mesma ordem.

Compreender e considerar a organização dos conteúdos para a compreensão dos arranjos espaciais em múltiplas escalas por meio de noções e conceitos científicos é, sobretudo, respeitar a periodização do aluno (ELKONIN apud DUARTE, 1996), pois a apropriação destes conteúdos é o fundamento do processo de ensino-aprendizagem da Geografia.

Ainda com relação ao entendimento do espaço, a análise geográfica deve estar centrada na totalidade, a fim de poder elaborar respostas às relações sócio-espaciais problematizadas. Por exemplo, no trabalho pedagógico com o conteúdo *Industrialização de Cascavel,* deve-se considerar a especificidade e a participação deste local na organização dos arranjos espaciais nos níveis regional, nacional e internacional. Assim, questões como:

o tipo de industrialização, o nível tecnológico, o mercado que atende, a mão-de-obra envolvida, a capacidade de desenvolvimento industrial brasileiro, sua infra-estrutura, deve ser problematizada considerando suas escalas de abrangência. Em outras palavras, é neste contexto que se realiza a compreensão do papel da indústria de Cascavel no âmbito da industrialização local, regional, nacional e internacional.

A título de exemplo, em um nível regional, deve-se questionar, analisar, investigar quais são os elementos mais significativos que influenciaram e influenciam na formação sócio-histórica e espacial das regiões industrializadas no interior do Estado do Paraná, portanto, na transformação de suas paisagens. Por exemplo: a existência de matéria-prima, mão-de-obra, presença de meios de transporte, incentivos fiscais, mercado consumidor, densificação das redes de comunicação e transportes, a sua localização em relação a outros centros consumidores e produtores, entre outros.

O homem é um sujeito histórico e se constitui quando, nas suas relações sociais, interage com os outros elementos da natureza para a satisfação de suas necessidades. Assim, mais do que compreender a interação entre si e a natureza, é importante ressaltar que o homem é parte desta última e, por esta razão, estas relações (Homem - Meio) são dialéticas. Por meio do trabalho, do conhecimento e das experiências adquiridas, os seres humanos também se transformam ao alterarem o meio em que vivem e, dependendo do nível de desenvolvimento tecnológico e do modo de produção, aceleram e intensificam as transformações espaciais.

Na sua interação dialética com a natureza, o homem, evidentemente, modifica a si próprio e ao meio. Com a apropriação do conhecimento científico, as experiências de vida do sujeito são ampliadas, bem como a sua capacidade de compreensão do real. Isso porque as referidas experiências, ao serem compreendidas por meio de conceitos e dos conhecimentos científicos são reapropriadas em um outro universo lingüístico e simbólico, elemento fundamental na ampliação da capacidade dos alunos compreenderem o mundo em que vivem. É por esse motivo que a apropriação do conhecimento científico possibilita a ampliação da autonomia intelectual dos sujeitos. Este entendimento corrobora o fato de que a aprendizagem desses conhecimentos supõe a modificação do ser humano e de suas ações no mundo.

Atualmente, ensinar Geografia significa possibilitar ao aluno as condições intelectuais para a análise e a compreensão crítica das organizações espaciais, bem como para o estabelecimento de suas inter-relações. Esta aprendizagem acontecerá por meio da compreensão e apropriação dos códigos geográficos e dos processos sociais, o que, por conseqüência, favorecem ao aluno reconhecer-se como sujeito histórico e espacial. É nessa perspectiva que o ensino da Geografia deve estar sustentado. Ainda, o aluno deve ter condições de refletir sistematicamente sobre a lógica da ordenação dos arranjos espaciais

tendo como “ferramentas” a linguagem cartográfica e outras linguagens e os conceitos específicos da disciplina de Geografia bem como as informações e indicadores que auxiliem no desvelamento dos mesmos.

Na Geografia, a problematização dos conteúdos deve ser colocada tanto ao professor como ao aluno para que percebam e compreendam, a partir destes, os elementos que constituem as paisagens inerentes ao espaço, eleito aqui como objeto de estudo desta disciplina. O professor deve, a partir do diálogo com o espaço vivido e percebido, questionar sua formação e gênese sócio-histórica. Necessita ainda ensinar seus alunos a responderem por quem, para quem e por que os espaços foram construídos, bem como os desdobramentos sócio-espaciais das relações Homem - Meio no contexto dos modos de produção. É este movimento do pensamento que garante a interação dialética entre as dimensões do vivido, do percebido e do concebido.

Convém lembrar que, dos referenciais básicos do conhecimento geográfico, um deles é o mais específico à Geografia: trata-se do ESPAÇO. Porém, as tensões sociais e o tempo devem ser considerados igualmente importantes na compreensão dos arranjos espaciais.

Tendo como referência o espaço, muitos conceitos devem ser ensinados: o de paisagem permite verificar a dimensão visível e empírica do fenômeno que possui a realidade espacial; o de lugar permite compreendê-lo em uma circunscrição espacial, expressão da materialização das relações sociais. O conceito de localização permite situar os acontecimentos no tempo e no espaço, e o de representação permite abstrair as singularidades da realidade concreta para que se possa expressá-la gráfica e cartograficamente.

Entende-se que o mapa é a linguagem-imagem mais adequada para a representação dos fenômenos em sua dimensão espacial. Nesse sentido, a cartografia terá papel fundamental para que o aluno consiga entender os arranjos espaciais. No decorrer de atividades variadas, a leitura de mapas é realizada a partir do uso daqueles social e historicamente produzidos no Ocidente e, também, por meio de sua confecção (trajetos, percursos, plantas, representando a distribuição espacial dos mais diferentes fenômenos como solos, casas, ruas, bairros, cidades, entre outros). É dessa maneira que se dá a apropriação da linguagem cartográfica, condição para a apreensão e compreensão da dimensão geográfica dos fenômenos. Ao usar mapas, o aluno terá oportunidade de se apropriar dos elementos básicos que o compõe, tal qual o conhecemos hoje: tema, legenda, escala e orientação. Os usos dos mapas devem ter como fundamento a apreensão da distribuição espacial do fenômeno estudado. A partir daí, por meio dos conceitos, o aluno poderá realizar a análise da geograficidade do fenomênico.

Por isso, o professor deve focar seu trabalho na dialética entre os conceitos cotidianos e científicos, possibilitando ao aluno a apropriação do conhecimento sistemático em torno da geograficidade dos fenômenos. É dessa maneira que faz avançar a zona de desenvolvimento próximo.

Para tanto, deve realizar trabalhos pedagógicos a partir do estudo dos mais variados textos e linguagens que descrevam e analisem os vários lugares; fazer observação e análise das paisagens, realizar os trabalhos de campo e fazer as representações gráficas e cartográficas necessárias, a fim de que se compreendam os arranjos espaciais. Requer, portanto, que se faça constantemente a contextualização da organização espacial. É importante destacar, também, que merece atenção o quadro físico no estudo dos lugares, dado que estes, na interação dialética com os grupos humanos, também influenciam na organização dos arranjos espaciais. Não se trata aqui de defender uma postura determinista, mas de, efetivamente, assumir e não negar a relevância deste aspecto na dimensão geográfica dos fenômenos.

Para desenvolver noções, conceitos e conteúdos geográficos sistematizados, o professor deverá utilizar atividades desencadeadoras do aprendizado, sempre com o planejamento prévio e objetivos bem definidos: jogos de casinha, com bola, brincadeiras, dramatizações, histórias infantis, passeios, leitura de imagens e de outras formas de linguagem que podem ser encontradas nas orientações bibliográficas ou podem ser criadas pelo professor, de acordo com a periodização do aluno.

Após a realização das atividades, faz-se necessário oportunizar conversas a fim de (re) planejá-las. Para tanto, o instrumento avaliativo torna-se fundamental. Este poderá ser realizado nos mais diferentes modos e formatos. Pode-se, por exemplo, contar a história ou narrar por meio de inúmeras linguagens o que foi feito, representar gráfica e cartograficamente e produzir textos, demonstrando sua compreensão. Dessa maneira, entende-se a avaliação como um momento fundamental no processo de ensino/aprendizagem, pois é por meio dela que o aluno terá oportunidade de sistematizar os conhecimentos apreendidos. O professor, por sua vez, por meio dos resultados da avaliação, terá a oportunidade de (re)planejar suas atividades pedagógicas em sala de aula, reafirmando, assim, o papel da escola como instituição socializadora e disseminadora dos conhecimentos científicos.

Tendo em vista estes pressupostos, elencamos a seguir, os objetivos e conteúdos da disciplina de geografia para o ensino fundamental. São estes que devem ser privilegiados na avaliação do processo de ensino e aprendizagem deste campo de saber.

OBJETIVOS PEDAGÓGICOS DO ENSINO DA GEOGRAFIA:

- Saber orientar-se e localizar-se no espaço;
- Compreender que o espaço influencia na constituição identitária das diferentes classes e grupos sociais;
- Ler, usar e elaborar materiais gráficos e mapas que representem gráfica e cartograficamente as organizações espaciais, considerando os diversos elementos que constituem os arranjos paisagísticos;
- Ler e usar diferentes linguagens para a compreensão dos espaços;
- Observar, localizar e analisar os arranjos espaciais, que são produzidos por meio do trabalho na relação entre os sujeitos e outros elementos da natureza (relação Homem-meio) ;
- Compreender que a (re)produção dos espaços geográficos é produto da relação Homem-Meio, fundada no trabalho humano;
- Reconhecer-se como sujeito histórico e geográfico, (re)produtor das transformações do espaço em múltiplas escalas, buscando novas formas de interagir com o meio, através de hábitos, posturas e comportamentos voltados ao convívio igualitário que se contrapõe à discriminação, ao preconceito ou à formação de estereótipos;
- Compreender que a (re)produção, o uso e o acesso diferenciado às tecnologias é um fator determinante na (re)produção dos espaços, o que acaba por interferir nos conceitos de temporalidade e espacialidade, bem como nas práticas sociais que ordenam os arranjos territoriais;
- (Re)significar simbolicamente, por meio de várias linguagens, a apreensão, a localização e o conhecimento dos arranjos espaciais.
- Interpretar as informações espaciais por meio das linguagens utilizadas pelos meios de comunicação que, por vezes, imprime na organização sócio-histórica, geográfica e econômica, padrões de comportamento espaciais de acordo com os interesses hegemônicos da sociedade capitalista.

7.4.3 CONTEÚDOS DE 1º AO 5º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

EIXOS ESTRUTURADORES:

Foco central do trabalho com o primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto ano. Cada um deles enfatizará um eixo. Contudo, nos anos posteriores, ocorrerá o retorno ao eixo anterior num nível maior de complexidade e abstração (movimento em espiral ascendente de uma menor para uma maior abstração, do conceito cotidiano para o científico). As escalas de análise sempre partirão da singularidade (local), para a particularidade (regional e/ou nacional *) e, então, para a generalidade (global *). Os eixos estão estruturados numa ordenação de tal maneira que o aluno, no final do 5º ano, consiga, por meio das noções e conceitos científicos, entender os arranjos espaciais e a geograficidade do fenômeno a partir de sua aparência (paisagem). Para tanto, a ampliação de noções, habilidades e do rol de linguagens pelo aluno é fundamental e expressará uma efetiva aprendizagem dos saberes geográficos.
* Dependendo da escala de abrangência do fenômeno estudado.

Eixos estruturadores do saber geográfico:

I. Orientação geográfica e localização dos fenômenos no espaço.

II. Observação, identificação, descrição e representação gráfica e cartográfica das paisagens.

III. O trabalho humano e os modos de produção na organização das paisagens e dos arranjos espaciais.

IV. A relação Homem - Meio e os saberes sobre os lugares: o fundamento da construção identitária das classes e grupos sociais.

V. O desenvolvimento das forças produtivas, os meios de produção, as relações de exploração na constituição contraditória das paisagens e dos arranjos espaciais sob a égide do modo capitalista de produção.

VI. Compreensão e interpretação das paisagens, dos arranjos espaciais e da geograficidade dos fenômenos por meio da linguagem cartográfica, de outras linguagens, noções e conceitos científicos.

ANO	CONTEÚDOS
1º e 2º **EU-CASA-FAMÍLIA-COMUNIDADE-ESCOLA** Bairros-Distritos Município Estado País Mundo	**I. Orientação geográfica e localização dos fenômenos no espaço.** Uma pergunta e várias possibilidades de respostas: aprendendo a se orientar e localizar e a orientar e localizar outros fenômenos e objetos no espaço de diferentes maneiras. - Onde estou? Quais as regras do funcionamento desse lugar? - Onde estão as classes e grupos sociais nos diferentes lugares? Que atividades elas fazem neles? Quais são as suas regras? - Onde estão os objetos que compõem um lugar, uma região e um território? O que os identifica? - Onde ocorrem os fenômenos (pobreza, riqueza, poluição, desmatamento, entre outros)? - Onde estão os lugares semelhantes e os diferentes? **II. Observação, identificação, descrição e representação gráfica e cartográfica das paisagens.** Observando, identificando, descrevendo e representando gráfica e cartograficamente as paisagens em diferentes épocas, com distintas sociedades e grupos sociais. - A observação da paisagem e dos arranjos espaciais como ponto de partida para os estudos da Geografia: aprendendo a observar a localização e a orientação próprias, bem como das pessoas, objetos, paisagens, lugares, regiões e territórios a partir da identificação dos elementos que a compõem. - As descrições de paisagens elaboradas, reordenadas pelos diferentes grupos humanos: aprendendo a fazer descrições das paisagens, lugares, regiões e territórios. - A representação gráfica e cartográfica dos lugares, classes e grupos sociais, objetos e fenômenos: - Os mapas dos diferentes grupos sociais ao longo da história dos seres humanos. - Aprendendo a ler e fazer mapas, gráficos, diagramas e tabelas. **III. O trabalho humano e os modos de produção na organização das paisagens e dos arranjos espaciais.** - As paisagens ao longo dos diferentes tempos. - A organização das paisagens: trabalho, relações entre as classes e grupos sociais e salários. - As semelhanças nas paisagens de lugares diferentes e o trabalho humano. - As diferenças em paisagens e lugares semelhantes: a identidade do lugar e das pessoas nos e com os lugares.

3º Eu-Casa- Família- Comunidade- Escola **BAIRROS-DISTRITOS** Município Estado País Mundo	**I. Orientação geográfica e localização dos fenômenos no espaço.** Uma pergunta e várias possibilidades de respostas: aprendendo a se orientar e localizar e a orientar e localizar outros fenômenos e objetos no espaço, de diferentes maneiras. - Onde estou? Quais as regras do funcionamento desse lugar? - Onde estão as classes e grupos sociais nos diferentes lugares? Que atividades elas fazem neles? Quais são as suas regras? - Onde estão os objetos que compõem um lugar, uma região e um território? O que os identifica? - Onde ocorrem os fenômenos (pobreza, riqueza, poluição, desmatamento, entre outros)? - Onde estão os lugares semelhantes e os diferentes? **II. Observação, identificação, descrição e representação gráfica e cartográfica das paisagens.** Observando, identificando, descrevendo e representando gráfica e cartograficamente as paisagens em diferentes épocas, sociedades e grupos sociais. - A observação da paisagem e dos arranjos espaciais como ponto de partida para os estudos da Geografia: aprendendo a observar a localização e a orientação próprias, bem como das pessoas, objetos, paisagens, lugares, regiões e territórios. - As descrições de paisagens elaboradas, reordenadas pelos diferentes grupos humanos: aprendendo a fazer descrições das paisagens, lugares, regiões e territórios. - A representação gráfica e cartográfica dos lugares, classes e grupos sociais, objetos e fenômenos: - Os mapas dos diferentes grupos sociais ao longo da história dos seres humanos. - Aprendendo a ler e fazer mapas, gráficos, diagramas e tabelas. **III. O trabalho humano e os modos de produção na organização das paisagens e dos arranjos espaciais.** - As paisagens ao longo dos diferentes tempos: antes e depois do aparecimento dos seres humanos no planeta Terra. - As paisagens e a realização do trabalho humano ao longo do tempo. - A organização das paisagens: trabalho, relações entre as classes e grupos sociais e salários. - As semelhanças nas paisagens de lugares diferentes e o trabalho humano. - As diferenças nas paisagens e os lugares semelhantes: a identidade do lugar e das pessoas nos e com os lugares. **IV. A relação Homem x Meio e os saberes sobre os lugares: o fundamento da construção identitária das classes e grupos sociais.** - As relações dos grupos humanos com as paisagens, lugares, regiões e territórios por meio das técnicas e tecnologias em distintos tempos. - Os saberes sobre outros lugares e pessoas: a identidade humana. - A relação Homem x Meio em sociedades capitalistas: as relações sociais contraditórias como fundamento da construção de paisagens e arranjos espaciais desiguais: espaços da pobreza e espaços da riqueza.

4º Eu-Casa-Família-Comunidade-Escola Bairros-Distritos **MUNICÍPIO** Estado País Mundo	**I. Orientação geográfica e localização dos fenômenos no espaço.** Uma pergunta e várias possibilidades de respostas: aprendendo a se orientar e localizar e a orientar e localizar outros fenômenos e objetos no espaço de diferentes maneiras. - Onde estou? Quais as regras do funcionamento desse lugar? - Onde estão as classes e grupos sociais nos diferentes lugares? Que atividades elas fazem neles? Quais são as suas regras? - Onde estão os objetos que compõem um lugar, uma região e um território? O que os identifica? - Onde ocorrem os fenômenos (pobreza, riqueza, poluição, desmatamento, entre outros)? - Onde estão os lugares semelhantes e os diferentes? **II. Observação, descrição e representação gráfica e cartográfica das paisagens.** Observando, descrevendo e representando gráfica e cartograficamente as paisagens em diferentes épocas, sociedades e grupos sociais. - A observação da paisagem como ponto de partida para os estudos da geografia: aprendendo a observar a localização e a orientação das pessoas, objetos, lugares, regiões e territórios. - As descrições de paisagens elaboradas pelos diferentes grupos humanos: aprendendo a fazer descrições das paisagens, lugares, regiões e territórios. - A representação gráfica e cartográfica dos lugares, classes e grupos sociais, objetos e fenômenos: - Os mapas dos diferentes grupos sociais ao longo da história dos seres humanos. - Aprendendo a ler e fazer mapas, gráficos, diagramas e tabelas. **III. O trabalho humano e os modos de produção na organização das paisagens e dos arranjos espaciais.** - As paisagens ao longo dos diferentes tempos: antes e depois do aparecimento dos seres humanos no planeta Terra. - As paisagens e a realização do trabalho humano ao longo do tempo. - A organização das paisagens: trabalho, relações entre as classes e grupos sociais e salários. - As semelhanças nas paisagens de lugares diferentes e o trabalho humano. - As diferenças em paisagens e lugares semelhantes: a identidade do lugar e das pessoas nos e com os lugares. **IV. A relação Homem x Meio e os saberes sobre os lugares: o fundamento da construção identitária das classes e grupos sociais.** - As relações dos grupos humanos com as paisagens, lugares, regiões e territórios por meio das técnicas e tecnologias em distintos tempos. - Os saberes sobre outros lugares e pessoas: a identidade humana. - A relação Homem x Meio em sociedades capitalistas: as relações sociais contraditórias como fundamento da construção de paisagens e arranjos espaciais desiguais: espaços da pobreza e espaços da riqueza.

	V. O desenvolvimento das forças produtivas, os meios de produção, as relações de exploração na constituição contraditória das paisagens e dos arranjos espaciais sob a égide do modo capitalista de produção. - Relações sócio-econômicas contraditórias geram paisagens e arranjos espaciais contraditórios e são por eles também influenciados. - Os elementos determinantes na constituição das paisagens e arranjos espaciais atuais: forças produtivas, meios de produção, relações de exploração.

5º Eu-Casa-Família-Comunidade-Escola Bairros-Distritos Município **ESTADO** País Mundo	**I. Orientação geográfica e localização dos fenômenos no espaço.** Uma pergunta e várias possibilidades de respostas: aprendendo a se orientar e localizar e a orientar e localizar outros fenômenos e objetos no espaço de diferentes maneiras. - Onde estou? Quais as regras do funcionamento desse lugar? - Onde estão as classes e grupos sociais nos diferentes lugares? Que atividades elas fazem neles? Quais são as suas regras? - Onde estão os objetos que compõem um lugar, uma região e um território? O que os identifica? - Onde ocorrem os fenômenos (pobreza, riqueza, poluição, desmatamento, entre outros)? - Onde estão os lugares semelhantes e os diferentes? **II. Observação, descrição e representação gráfica e cartográfica das paisagens.** Observando, descrevendo e representando gráfica e cartograficamente as paisagens em diferentes épocas, sociedades e grupos sociais. - A observação da paisagem como ponto de partida para os estudos da Geografia: aprendendo a observar a localização e a orientação das pessoas, objetos, lugares, regiões e territórios. - As descrições de paisagens elaboradas pelos diferentes grupos humanos: aprendendo a fazer descrições das paisagens, lugares, regiões e territórios. - A representação gráfica e cartográfica dos lugares, classes e grupos sociais, objetos e fenômenos: - Os mapas dos diferentes grupos sociais ao longo da história dos seres humanos. - Aprendendo a ler e fazer mapas, gráficos, diagramas e tabelas. **III. O trabalho humano e os modos de produção na organização das paisagens e dos arranjos espaciais.** - As paisagens ao longo dos diferentes tempos: antes e depois do aparecimento dos seres humanos no planeta Terra. - As paisagens e a realização do trabalho humano ao longo do tempo. - A organização das paisagens: trabalho, relações entre as classes e grupos sociais e salários. - As semelhanças nas paisagens de lugares diferentes e o trabalho humano. - As diferenças nas paisagens e lugares semelhantes: a identidade do lugar e das pessoas nos e com os lugares. **IV. A relação Homem x Meio e os saberes sobre os lugares: o fundamento da construção identitária das classes e grupos sociais.** - As relações dos grupos humanos com as paisagens, lugares, regiões e territórios por meio das técnicas e tecnologias em distintos tempos. - Os saberes sobre outros lugares e pessoas: a identidade humana. - A relação Homem x Meio em sociedades capitalistas: as relações sociais contraditórias como fundamento da construção de paisagens e arranjos espaciais desiguais: espaços da pobreza e espaços da riqueza.

	V. O desenvolvimento das forças produtivas, os meios de produção, as relações de exploração na constituição contraditória das paisagens e dos arranjos espaciais sob a égide do modo capitalista de produção. - Relações sócio-econômicas contraditórias geram paisagens e arranjos espaciais contraditórios que, por sua vez, influenciam nas primeiras. - Os elementos determinantes na constituição das paisagens e arranjos espaciais atuais: forças produtivas, meios de produção, relações de exploração. **VI. Compreensão e interpretação das paisagens, dos arranjos espaciais e da geograficidade dos fenômenos por meio da linguagem cartográfica, de outras linguagens, noções e conceitos científicos.** Apreendendo, compreendendo e interpretando as paisagens, os arranjos espaciais e a geograficidade dos fenômenos por meio das linguagens e conceitos geográficos. - Paisagem, lugar, região e território, trabalho, classes sociais, forças produtivas, meios de produção, relações sociais de exploração, divisão social e territorial do trabalho, técnica, desenvolvimento tecnológico, entre outros; conceitos para o entendimento das paisagens e arranjos espaciais atuais no contexto da sociedade globalizada; os códigos para o entendimento científico do espaço geográfico.

7.4.4 AVALIAÇÃO NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA

Conforme discorrido anteriormente, o ato de avaliar está associado à concepção de homem, sociedade, educação. No processo ensino aprendizagem o professor deve garantir aos alunos a apreensão dos conhecimentos científicos através da mediação, como intervenção pedagógica desafiadora, auxiliando nas suas trajetórias de estudos. Neste sentido, a avaliação dever ser diagnóstica, gradativa, processual e contínua para que os alunos compreendam e os professores intervenham neste processo.

Consideramos que, para avaliar, é necessário ter clara a concepção pedagógica que sustenta esta proposta de ensino.

> Dentro desta perspectiva pedagógica, é possível usar a avaliação da aprendizagem, no verdadeiro significado de avaliação, como o ato pelo qual qualificamos a realidade, a partir de dados relevantes, para uma forma de decisão sobre o que está ocorrendo, na perspectiva de proceder a uma intervenção e melhorar os resultados dessa situação (LUCKESI, 2005, p.84).

Frente à condição de que o objeto da Geografia é o espaço e suas relações, entende-se que o suporte que favorecerá esta compreensão é a organização da proposta curricular a partir dos eixos estruturantes. Estes consistem no trabalho humano, no desenvolvimento das forças produtivas, nas relações de exploração, na constituição dos arranjos espaciais, dos modos e meios de produção sob a égide capitalista, a observação da paisagem, a localização dos fenômenos no espaço, a orientação geográfica e a representação gráfica e cartográfica da geograficidade dos fenômenos. No processo avaliativo, o professor deve levar em conta estes eixos para compreender a apropriação do conhecimento científico pela articulação pedagógica elaborada. Para tanto, pode se utilizar de diversos instrumentos de avaliação, dentre eles a prova.

Tal organização estrutural possibilita ao professor e ao aluno, no processo ensino aprendizagem, instrumentalizar, sob o crivo científico, a compreensão das organizações das paisagens, bem como considerar as transformações que ocorrem nestes espaços a partir das necessidades humanas que se inter-relacionam.

Os instrumentos avaliativos permitem ao professor reconhecer e identificar não apenas as dificuldades ou defasagens que os alunos apresentam, como também as inadequações em suas próprias práticas pedagógicas.

Filizola e Kozel (1996) consideram que, conforme as necessidades, exigências e intencionalidades da prática docente, os instrumentos de avaliação podem ser constituídos por: análises e discussões periódicas sobre o trabalho pedagógico; observações e registros sistemáticos (maquetes, plantas, mapas, leitura de mapas, textos orais e escritos...);

arquivos contendo atividades e materiais referentes aos conteúdos trabalhados e relatórios dos alunos.

Para a avaliação do ensino de Geografia, devemos verificar, além dos aspectos centrais, os respectivos programas de conteúdos. Faz-se necessário não perder de vista que no processo avaliativo devem ser considerados os critérios gerais que orientam a intencionalidade da mediação do conhecimento na disciplina. Um desses critérios refere-se à condição de avaliar como o aluno compreende a transformação e a organização do espaço geográfico determinado pelas relações sociais, conforme as necessidades humanas apresentadas em distintos momentos históricos e modos de produção. Filizola e Kozel (1996**,** s.p.), corroboram essa premissa ao defenderem que

> A avaliação se caracteriza como um processo constante e contínuo que objetiva explicitar o grau de compreensão da realidade, levando em conta o ensino de geografia que entende o espaço geográfico como socialmente produzido historicamente. Pois, é nas relações entre os homens e com a natureza que os espaços são ocupados, transformados, e organizados em momentos diferentes. Para isso, dever-se-á verificar a aprendizagem a partir daquilo que é básico para que ela se processe.

O objeto de estudo da Geografia é o espaço, e este favorece a investigação dos processos sociais que constituem ou constituíram as configurações espaciais, numa perspectiva de análise histórica do conhecimento científico da paisagem. É imprescindível que os conteúdos mediados pelo professor tornem-se significativos ao aluno, e que este consiga relacionar a aprendizagem dos conhecimentos escolares com o seu dia-a-dia.

Cabe ao professor, portanto, observar no aluno, sistematicamente a aprendizagem por meio de critérios avaliativos os quais tratarão das especificidades dos anos letivos e sustentarão a progressão do aluno no processo ensino/aprendizagem.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

1º e 2º ano (ciclo)

- Identifica, reconhece e representa o seu corpo ocupando os diferentes espaços em distintas perspectivas.
- Identifica a si e aos membros de sua família e a compreende como grupo social que, por meio de relações sócio-históricas convive em determinados lugares e (re)produzem espaços.

- Representa a si e aos membros de sua família bem como aqueles com os quais se relaciona, os papéis que cada um desempenha nas diversas relações sociais e os espaços que (re)produzem e freqüentam.
- Identifica, reconhece e registra o seu nome e sobrenome identificando neste último indícios sobre a origem geográfica dos seus ascendentes.
- Identifica a ascendência e descendência familiar, e conhece suas origens sócio-históricas, culturais e geográficas.
- Identifica os sujeitos sociais da escola compreendendo as funções por estes desempenhadas e suas relações com os espaços que ocupam.
- Observa, identifica, localiza, representa bem como usa representações construídas dos diferentes espaços por outras pessoas.
- Localiza espacialmente sua casa e a escola no real e em representações gráficas e cartográficas.
- Situa a localização da casa e escola, em uma escala mais ampla, como pertencente à determinada organização sócio-econômica, cultural e geográfica.
- Identifica, conhece e utiliza alguns instrumentos convencionais de orientação e localização espacial: natural (sol, estrelas, lua) e artificiais (pontos de referência pré-determinados).
- Identifica, reconhece e emite parecer de algumas características sócio-econômicas e culturais dos grupos sociais, bem como reconhece os espaços por eles ocupados e freqüentados.
- Analisa, caracteriza e representa geograficamente diferentes espaços identificando os seus elementos constituintes (trabalho, relações sociais, econômicas e culturais, vegetação, relevo, clima, hidrografia, entre outros).
- Percebe e emite parecer sobre as transformações do espaço como decorrentes das necessidades humanas (trabalho, relações sociais, econômicas e culturais).
- Observa, compreende as inter-relações estabelecidas nos espaços que ocupa (Eu, família, escola, comunidade e casa).
- Conhece e faz uso de normas, convenções sociais e de condutas em diferentes espaços, inclusive nos de circulação de veículos, mercadorias, informações e de pessoas).
- Identifica, localiza, representa e compreende a importância dos diferentes espaços de convivência comunitária.
- Identifica, localiza, faz uso, representa e analisa a geograficidade dos equipamentos e serviços públicos.

- Identifica diferentes meios de comunicação e as linguagens neles utilizadas na abordagem dos arranjos espaciais.
- Reconhece as funções sociais, políticas e ideológicas dos meios de comunicação, emitindo parecer sobre a maneira de os mesmos abordarem os arranjos espaciais.
- Identifica que a íntima relação dos donos dos meios de produção com a mídia tem papel político fundamental na (re)produção da ordem social capitalista, bem como na (re)produção do espaço do e para o capital.
- Percebe, a partir da mídia, a propagação de valores e hábitos espaciais orientados para a manutenção da sociedade do consumo.

3º ano

- Localiza, identifica e representa paisagística e geograficamente seu Bairro e/ou Distrito no Município de Cascavel.
- Reconhece e utiliza os modos de orientação e localização geográfica natural: Corpos celestes (estrelas, sol e lua).
- Utiliza geograficamente os instrumentos convencionais de orientação geográfica e localização geográfica (Rosa-dos-ventos, bússola, mapas, entre outros).
- Localiza-se espacialmente utilizando os pontos cardeais e as coordenadas de latitude, longitude, paralelos e meridianos.
- Compreende a divisão da Terra em hemisférios: norte/sul ou boreal e austral, leste-oeste ou Oriente e Ocidente.
- Representa geograficamente o Bairro e/ou Distrito no Município de Cascavel.
- Reconhece a área que o Bairro e/ou Distrito ocupa no Município de Cascavel.
- Identifica a divisão política e administrativa dos Bairros e/ou Distritos.
- Identifica, representa e analisa os diferentes espaços, estabelecendo correlações e diferenças entre eles.
- Identifica, representa e analisa geograficamente os limites e fronteiras naturais, políticas e culturais do Bairro e/ou Distrito.
- Estabelece relações entre os elementos que caracterizam as paisagens e os arranjos espaciais do Bairro e/ou Distrito (formas de relevo, equipamentos urbanos e serviços, uso do solo, características sócio-econômica e cultural dos grupos e classes sociais, entre outros).

Reconhece os grupos sociais que constituem o Bairro e/ou Distrito e os lugares que ocupam e freqüentam.

Estabelece relações sócio-espaciais e econômicas entre os Bairros e/ou Distritos vizinhos, através de: oferta de equipamentos urbanos e de serviços, vias de acesso, circulação de pessoas, informações, mercadorias, entre outros.

Identifica, representa, interpreta e analisa geograficamente as transformações sócio-econômicas, históricas e geográficas existentes no seu Bairro e/ou Distrito.

Identifica, reconhece e emite parecer sobre os meios de comunicação e sua influência na construção das identidades dos locais (rádios, mídia impressas, televisivas e digitais) e na abordagem dos arranjos espaciais.

4º Ano

- Identifica e localiza o Município de Cascavel no contexto da região e do Estado do Paraná a partir de representações gráficas e cartográficas.
- Identifica, localiza, compreende e representa diferentes organizações espaciais estabelecendo correlações e diferenças entre elas.
- Percebe, compreende e identifica a divisão política do Município de Cascavel como forma organizacional político-administrativa e territorial;
- Representa através da linguagem gráfica e cartográfica os diferentes arranjos espaciais do Município de Cascavel, verificando e compreendendo que os espaços urbanos e rurais estão interligados por grande relação de interdependência.
- Correlaciona as formas de relevo e os elementos que constituem a paisagem ao contexto das transformações sócio-históricas, políticas, econômicas e culturais
- Percebe, identifica, representa e compreende a localização e uso das bacias hidrográficas pertencentes ao Município de Cascavel.
- Relaciona a microbacia do Município de Cascavel com as bacias hidrográficas do Estado do Paraná, localizando neste contexto a do município.
- Identifica, representa cartograficamente e analisa a microbacia do Município de Cascavel: seu percurso, afluentes e usos.
- Reconhece, analisa e utiliza-se dos vários modos de orientação geográfica, os naturais: a partir de estrelas e a lua; e os convencionais com instrumentos (rosa dos ventos, bússola), para a orientação, localização e compreensão dos arranjos espaciais.
- Compreende as linhas imaginárias e coordenadas geográficas como condição de localização espacial de diferentes organizações dos espaços.
- Reconhece, analisa e emite parecer sobre a formação sócio-histórica, geográfica e cultural do município de Cascavel a partir das diferentes etnias oriundas dos processos de imigração e migração.

- Analisa e emite pareceres sobre as relações que caracterizam sócio-cultural e geograficamente, os grupos e classes sociais que interferem na (re)produção dos arranjos espaciais do Município.
- Identifica, representa gráfica e cartograficamente, analisa e relata os elementos que constituem as paisagens percebendo e estabelecendo vínculos entre as relações de produção em diferentes períodos históricos e lugares.
- Identifica os setores de produção (primário, secundário e terciário), as pessoas que participam dos mesmos, a localização e características dos arranjos espaciais derivados dos mesmos e suas inter-relações.
- Identifica, representa, analisa e posiciona-se criticamente frente à divisão territorial do trabalho resultante da divisão social e exploração da força de trabalho nos diferentes modos de produção. Por exemplo: a divisão social do trabalho nas comunidades de economia não capitalista e nas capitalistas e suas expressões territoriais.
- Reconhece diferentes meios de comunicação no Município, com suas distintas linguagens, fazendo análise das intencionalidades inerentes às informações sobre o espaço geográfico veiculadas.
- Identifica, reconhece e faz uso dos diferentes meios de transporte, considerando as vias de acesso e de circulação de pessoas, mercadorias e informações no Município de Cascavel.

5º Ano

- Localiza geograficamente o Estado do Paraná na região Sul e no Brasil.
- Identifica, reconhece e compreende os limites e fronteiras naturais, políticos e culturais do Estado do Paraná.
- Localiza-se e orienta-se usando diversos instrumentos de orientação e localização (naturais e artificiais).
- Identifica, reconhece, representa, interpreta e estabelece relações de interdependência entre o Estado do Paraná e outros estados brasileiros e países.
- Reconhece, se orienta e orienta objetos a partir das linhas imaginárias e das coordenadas geográficas em representações cartográficas como o globo terrestre e mapas em diferentes escalas.
- Localiza-se e entende-se enquanto inserido no Estado do Paraná e em diferentes espaços usando coordenadas geográficas.

- Identifica, descreve e representa e compreende os arranjos espaciais a partir de percursos variados utilizando-se das linguagens gráfica e cartográfica dos conceitos e informações sobre os arranjos espaciais.
- Representa, usando recurso gráficos e cartográficos, diversos espaços do Estado do Paraná.
- Interpreta e localiza os diversos arranjos espaciais do Paraná por meio da cartografia, estabelecendo relações com os outros espaços e tempos.
- Identifica, interpreta, compreende e representa os diferentes elementos que compõe os arranjos espaciais do Estado do Paraná (relevo, clima, vegetação, hidrografia, entre outros).
- Interpreta e compreende a formação sócio-histórica e espacial do Estado do Paraná a partir dos diversos grupos sociais, étnicos e culturais (indígenas, quilombolas, imigrantes, migrantes, tropeiros, obrageiros, posseiros, entre outros).
- Correlaciona o uso das redes hidrográficas com fatores sócio-econômicos e culturais: geração de energia; pesca; transporte; turismo.
- Interpreta, compreende e emite opinião sobre as relações entre as transformações climáticas e as sócio-ambientais e econômicas do Estado do Paraná.
- Identifica, localiza, representa e compreende a importância das áreas de preservação do Estado do Paraná.
- Localiza, identifica, representa e compreende a apropriação das regiões naturais paranaenses no contexto da produção dos arranjos espaciais.
- Compreende a interferência dos processos históricos, econômicos e políticos de formação sócio-espacial do espaço paranaense.
- Localiza, compreende e estabelece relações das vias de acesso ao Porto de Paranaguá e a outros lugares e sua importância sócio-histórica, econômica e geográfica para o Estado do Paraná.
- Identifica, localiza e compreende os arranjos espaciais inerentes à economia paranaense, bem como as transformações do espaço pelas atividades agrícolas, agropecuárias, comerciais, turísticas e industriais e a divisão social e territorial do trabalho.
- Identifica, localiza, compreende e interpreta o papel dos diferentes setores econômicos (primário, secundário e terciário) bem como dos meios de produção, da força de trabalho e da remuneração no processo de ordenação dos arranjos espaciais.

- Compreende, representa, interpreta e estabelece relações entre a ocupação do espaço paranaense e a estrutura fundiária do estado (latifúndios/minifúndios, ocupações/invasões)
- Compreende os fatores sócio-econômicos, ambientais, culturais e políticos que influenciam no processo de desterritorialização e reterritorialização das pessoas, classes e grupos sociais**.**
- Identifica, localiza, representa, caracteriza e compreende a lógica locacional dos arranjos espaciais industriais do Estado do Paraná.
- Estabelece relações entre importação e exportação de produtos pelas vias aéreas, fluviais e marítimas do Paraná e seu papel na ordenação dos arranjos espaciais.
- Identifica, localiza, representa e estabelece relações espaciais entre os municípios pólos que compõem as regiões do Paraná e outras partes do Brasil e do mundo.
- Compreende a lógica da constituição da infra-estrutura urbana nos municípios do Estado Paraná e do Brasil (vias de acesso, saneamento básico, equipamento urbanos, prestação de serviços, entre outros).
- Analisa, interpreta e compreende as transformações sócio-econômicas e espaciais decorrentes da expulsão da população do campo e a conseqüente intensificação do crescimento urbano (processo de desterritorialização e reterritorialização) e as políticas voltadas à oferta de equipamentos e infra-estrutura urbanos prioritariamente a determinados segmentos sociais nas cidades.
- Identifica, localiza, representa, analisa, emite parecer e estabelece relações entre os processos sócio-econômicos e históricos, os diferentes grupos étnicos e culturais e a formação sócio-espacial da população paranaense.
- Identifica os principais meios de comunicação do Estado do Paraná e compreende a sua abordagem política e ideológica no que tange às transformações sociais, econômicas e espaciais.
- Compreende e interpreta as relações de poder e de manipulação estabelecidas pela mídia ou o seu uso político na reprodução do espaço do e para o capital.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

DUARTE, Newton (mimeo.). **Sobre o problema da periodização do desenvolvimento Psíquico na infância.** (Texto traduzido em 1996, pó Newton Duarte, para fins didáticos, do original. In: DAVIDOV,V. & SHURE,M._ La Psicologia evolutiva em la URSS (Antologia), Moscou: Editora Progresso, 1987, p. 104-124)

KATUTA, Ângela Massumi. **O estrangeiro no mundo da Geografia**. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

KOZEL, Salete, FILIZOLA, Roberto. **Didática da Geografia-Memória da Terra: O espaço vivido**. São Paulo: FTD, 1996.

MOREIRA, Ruy. **O que é geografia.** 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PEREIRA, Diamantino. Paisagens, lugares e espaços: a geografia no ensino básico. In: **Boletim Paulista de Geografia**, n. 79. São Paulo, jul. 2003. p. 9-21.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

_____. **Técnica, espaço e tempo: globalização e meio técnico-científico informal**. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. **Metamorfose do espaço Habitado.** 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

7.5 HISTÓRIA

7.5.1 CONCEPÇÃO DA DISCIPLINA

O significado de pensar a História a partir da concepção materialista-histórica[81], conforme Hobsbawm (2001, p. 174), pode ser resumida em uma só frase de Marx: "*não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência*". Essa forma de compreender e analisar a História

> baseia-se na exposição do processo real de produção – começando na produção material da vida em si mesmo - e abrangendo a forma de relações associadas com e criadas por esse modo de produção, isto é, a sociedade civil em suas várias etapas, enquanto base de toda história; descrevendo-a em sua ação enquanto Estado, e também explicando como todos os diferentes produtos teóricos e formas de consciência, religião, filosofia, moralidade, etc, dela derivam, e acompanhando o processo de sua formação a partir dessa base; dessa forma, a coisa toda pode, é claro, ser descrita em sua totalidade (e conseqüentemente, também, a ação recíproca desses vários aspectos entre si). (Trecho extraído do livro *Ideologia Alemã* e citado por HOBSBAWM, 2001, p. 174-175).

Ao considerar a base material como determinante da consciência, buscamos compreender o homem como sujeito histórico, em sua totalidade, de forma dinâmica e processual. Essa totalidade é determinada pelas condições materiais existentes num espaço e tempo definido. Assim sendo, o ponto de partida para compreender o homem como sujeito histórico-social, em qualquer época e lugar, é a análise da "forma como os homens estão, naquele momento histórico, produzindo a sua existência real" (KLEIN, 2000, p. 15).

Para compreender de que forma se está produzindo a existência real faz-se necessário entender o processo pelo qual os homens transformam a realidade por meio do trabalho e como isso interfere nas condições sociais, mudando seus pensamentos e sua forma de agir.

Assim sendo, para nos compreendermos como "seres sociais", precisamos vincular nossas experiências pessoais às dos outros, em diferentes espaços e tempos. Isso se dá por meio das análises e ligações que estabelecemos entre as ações dos homens no presente, no passado e no futuro.

Segundo Hobsbawn, a destruição do passado, ou melhor, a destruição dos "mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas"

[81] Consideramos que nos itens 1.1 – Educação e Concepção Teórica e 1.2 – Concepção de homem e sociedade deste documento, várias questões sobre a concepção de histórica já foram apresentadas e discutidas. Portanto, limitam-nos a apresentar de forma mais sucinta a concepção de história e alongarmos a discussão sobre o ensino de História a partir da concepção teórica adotada.

(1996, p.13), foi uma característica marcante do século XX. A desvinculação do passado[82] colocou os jovens em uma situação de presente contínuo“ sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem” (1996, p. 13). Neste cenário, o papel dos historiadores e, portanto, da história escrita por eles, torna-se fundamental na produção de mecanismos geradores de consciência.

Nossa responsabilidade individual e coletiva no que tange à produção e à reprodução de saberes sobre o passado indica que não é qualquer interpretação do passado, portanto, qualquer história que nos interessa trazer para a sala de aula. Assumimos o compromisso de apresentar uma proposta curricular de História comprometida com as mudanças ocorridas socialmente, independentemente de seu tempo e espaço, que se processam sucessivamente e que tem origem nas contradições sociais. Lembrando que as contradições sociais são fundamentais no processo histórico, pois é por meio dessas contradições que ocorrem as mudanças mais significativas.

Ao privilegiar as contradições sociais, tomamos partido pelas “pessoas que, ao longo da história, fora de seu bairro, apenas têm entrado para a história como indivíduos nos registros de nascimento, casamento e morte” (HOBSBAWM, 2001, p. 21) ou, em algumas realidades, nem mesmo por meio desses registros.

Nesta proposta curricular para o Ensino de História essas pessoas são os nossos protagonistas, em sua luta diária pela vida, em uma sociedade marcada pela exploração e opressão porque “toda a sociedade na qual valha a pena viver é uma sociedade que se destina a elas” (HOBSBAWM, 2001, p. 21).

ENSINO DE HISTÓRIA

Considerando que a base teórica dessa proposta curricular é o materialismo histórico-dialético e que a historiografia[83] produzida nessa perspectiva tem por objetivo central entender o homem na constante luta em satisfazer suas necessidades humanas, por meio do trabalho, precisamos compreender o que significa desenvolver um ensino de História nos anos iniciais, a partir desse pressuposto teórico. Para isso, recorremos a uma breve retrospectiva da história do ensino de História para nos situarmos e entender como as idéias que formulamos sobre o que e como ensinar em história para os alunos – muitas vezes compreendidas como verdades absolutas - foram construídas a partir de diferentes intencionalidades.

[82] Denomina-se “desvinculação do passado” uma relação na qual o passado não tem importância na compreensão do presente.
[83] Podemos denominar historiografia o resultado do trabalho do historiador, ou seja, a produção da história.

Em 1971, por meio da Lei n. 5.692, no contexto da ditadura militar brasileira, de controle e repressão ao processo de formação de professores e de patrulha ostensiva sobre disciplinas que fomentassem nos estudantes idéias contestatórias ao programa governamental, História e Geografia são reunidas, autoritariamente, em uma mesma disciplina, os Estudos Sociais. Esta "somatória de campos de estudos diferentes, que têm conteúdos e métodos diferentes, numa única disciplina" (LEME, 1986, p. 3) foi seriamente criticada pelos professores e pesquisadores das áreas afetas.

Um estudo a respeito das propostas curriculares para a área de Estudos Sociais para as séries iniciais, existente no país na década de 1970, apontou que, de forma geral, todas destacavam como objetivo para tal disciplina, ajustar o aluno ao meio, incentivando "os valores da ordem e da conservação na perspectiva do desenvolvimento" (FONSECA, 1993, p. 42), sem fomentar reflexões a respeito da ação humana como construtora da história. Para alcançar tal objetivo, estudava-se na primeira série a comunidade mais próxima, a escola, a família; na segunda série, o bairro; na terceira série, o município; e na quarta série, o estado. Essa distribuição dos conteúdos, sob a influência da teoria dos círculos concêntricos, considera que a aprendizagem deveria acontecer a partir do espaço mais próximo da criança, recebia duras críticas dos pesquisadores da área. A argumentação sustentava-se no fato de que esses espaços eram estudados de forma desarticulada, segmentados, perdendo o foco sobre a realidade e não contribuindo para a construção da noção de totalidade.

No final da década de 1970, início dos anos 1980, com a crescente organização de entidades como a ANPUH - Associação Nacional dos Professores Universitários de História, e AGB - Associação dos Geógrafos do Brasil, proliferaram-se as críticas quanto aos Estudos Sociais, culminando com o retorno das áreas específicas para o ensino de primeiro grau. Nesse mesmo período, também se intensificaram as pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem da História, mas o enfoque se dá para a faixa de 5ª a 8ª séries e segundo grau. Nas escolas de 1ª a 4ª séries[84] do primeiro grau, a área de Estudos Sociais permanece e as aulas, "em geral, continuam sendo ministradas pelo professor polivalente e desvalorizadas em relação às outras disciplinas" (FONSECA, 1993, p. 48).

Bittencourt (1998, a; b), reforça essa constatação ao verificar que, nas propostas de reformulação curriculares de História, compreendidas entre 1985 e 1995, a disciplina "Estudos Sociais" é mantida em grande parte dos estados brasileiros para as séries iniciais, ainda que com diferentes compreensões. Algumas propostas consideram tal área como composta por conteúdos de História e Geografia do Brasil, que são trabalhados conjuntamente ou de forma alternada; outras formulam a área como uma "síntese das

[84] Com a Lei nº 03/06-CEE alterada pela 02/07 art.12, o Ensino Fundamental passa a ter nove anos. No entanto, consideramos que a afirmação da autora continua válida.

Ciências Sociais, um amálgama de Sociologia, Antropologia, História, Geografia e Política" (1998a, p. 15). Dentre as propostas que optam por trabalhar com a disciplina de História desde as séries iniciais, encontram-se as dos estados de Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo.

É nesse contexto que, em 1989[85] foi elaborada a proposta de História apresentada no Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná - CBPR. A linha teórica apontada como referência é a da pedagogia histórico-crítica, a qual defende que a função da escola seria levar o aluno a adquirir o saber elaborado (ciência).

O saber científico entendido como elemento básico de referência para a organização do ensino é interpretado como um saber articulado, com capacidade explicativa, que possibilita ao aluno "elaborar e expressar uma visão de mundo mais articulada, menos mágica e folclórica do que aquela que detém no início deste processo" (PARANÁ, 1990, p.16) e o "saber escolar" é entendido como um "saber dosado e seqüenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de um tempo determinado" (PARANÁ, 1990, p.16). A aquisição do saber sistematizado, fruto do diálogo do saber difuso - saber não escolarizado, com o saber científico, leva o aluno a compreender as relações sociais na qual se insere e o prepara para atuar na sociedade.

A proposta de História no CBPR busca romper com a História tradicional, entendida como a "sucessão cronológica de fatos estanques, com memorização de nomes e datas" (PARANÁ, 1990, p. 81) e com a posição passiva do aluno frente ao conhecimento. A História é entendida como um processo e produto da prática concreta do homem. Assim sendo, está em constante movimento. Assume-se, nesta perspectiva, que qualquer seleção de conteúdos é uma escolha datada e historicamente construída e que os conteúdos escolhidos devem ser significativos para o aluno, conduzindo-o a uma reflexão crítica da sua posição na sociedade.

Os acontecimentos da história de vida do aluno são compreendidos no CBPR como um bom ponto de partida para o ensino de História porque pode levar o aluno a refletir sobre sua realidade. Mas destaca que é necessário expandir essa reflexão para outras realidades do presente, do passado, para comparar, identificar e articular semelhanças e diferenças, pois, segundo as autoras, não se desenvolve uma postura crítica somente refletindo sobre a sua realidade (PARANÁ, 1990, p. 85).

Na segunda metade da década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96, o ensino de primeiro grau passa a ser denominado de ensino fundamental, compreendendo as mesmas oito séries. Um ano após a promulgação da LDB 9.394/96, o Governo Federal coloca em circulação os PCN - Parâmetros Curriculares

[85] Em novembro de 1989, o Currículo Básico para as Escolas Públicas do Paraná – CBPR, saiu em edição preliminar e, em outubro de 1990, já estava em circulação, conforme data da carta de apresentação do documento, assinada pela então Secretária de Estado da Educação, Gilda Poli Rocha Loures.

Nacionais para o primeiro ciclo: 1ª e 2ª séries, e segundo ciclo: (3ª e 4ª séries) da escola fundamental. Este documento é direcionado a toda a nação com o objetivo de servir, como explícito no nome, de parâmetro, um referencial mínimo para escolha de conteúdos e práticas metodológicas, resguardando a liberdade e autonomia de cada localidade no fazer pedagógico.

Na proposta dos PCN para a área de História, um dos objetivos mais relevantes é a constituição da "identidade social do estudante, fundada no passado comum de seu grupo de convívio, mas articulada à história da população brasileira" (BRASIL, 1997a, p. 32). Três aspectos são fundamentais para que os estudos históricos levem o aluno a atingir este objetivo: a relação entre o particular e o geral, a "construção das noções de diferenças e semelhanças" e a "construção de noções de continuidade e de permanência" (BRASIL, 1997, p. 32-33). Os conteúdos foram organizados em dois eixos temáticos: História Local e do Cotidiano e História das Organizações Populacionais, para o primeiro e segundo ciclo, respectivamente.

Apesar dos livros didáticos distribuídos às escolas pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, terem assumido os eixos temáticos propostos no PCN como conteúdos, o que se verificou foi que, no estado do Paraná, os professores continuaram a embasar a sua prática pedagógica e, conseqüentemente, a organizar seus conteúdos a partir do CBPR[86].

Tal situação fez com que os professores ficassem divididos entre um material didático elaborado a partir de um determinado referencial teórico, principalmente os livros didáticos, e uma proposta curricular construída por meio de outras reflexões sobre o que significava ensinar História. Esse contexto trouxe como resultado o fato de que cada professor foi construindo sua forma de ensinar História, muito semelhante com a forma como a tinha aprendido, única realidade concreta por ele conhecida, visto que os cursos de formação ainda têm problemas quanto à relação teoria e prática. Assim sendo, não tivemos nas últimas três décadas, mudanças significativas no ensino de História nas séries iniciais quanto o que e como ensinar em sala de aula.

Questões colocadas no CBPR, em 1989, como:

> que conteúdos podem e devem ser ensinados hoje? Os conteúdos tradicionais ainda são pertinentes? Em caso negativo, como escolher entre a multiplicidade de temas, aqueles que devem constituir os conteúdos a serem tratados na escola de hoje, que não se quer simples reprodutora das estruturas e valores da sociedade tal qual ela é? (PARANÁ, 1989, p. 83).

[86] Sobre o assunto ver OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. **Educação História e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental**. Tese de Doutorado. UNICAMP: Campinas. 2006.

Estas questões perduram, acrescentadas de outras como: o que fazer para que os alunos se interessem pelo passado? O que fazer nas datas comemorativas? É necessário sempre partir da realidade do aluno? Como relacionar a vida do aluno com o passado? Como avaliar? O que pode uma criança aprender sobre História?

Para responder a essas e a outras perguntas, no momento de elaboração desta proposta curricular, faz-se necessário especificar qual o objeto e os objetivos do ensino de História nos anos iniciais.

Objeto e objetivos do Ensino de História

Foi a partir desse cenário histórico quanto à história ensinada nas escolas nos anos iniciais que esta proposta foi pensada. A sala de aula, ou seja, a realidade dos professores e alunos, foi entendida como ponto de partida para pensar um ensino de História cujo objeto principal é **o estudo das ações/experiências humanas vivenciadas pelos grupos e classes sociais através dos tempos, com ênfase nas relações sociais estabelecidas na sociedade em que vivemos – capitalista, marcada por conflitos de interesses entre as diferentes classes sociais.**

Para que o aluno compreenda o conflito de interesses existente na sociedade capitalista, é necessário que a seleção de conteúdos e os encaminhamentos metodológicos leve-o a compreender a "forma como os homens estão, naquele momento histórico, produzindo a sua existência real" (KLEIN, 2000, p. 15) para, a partir dessa constatação, estabelecer um diálogo entre o passado e o presente. Nesse processo, torna-se de suma importância enfatizar a noção de **sujeito histórico**, já que os homens são agentes fundamentais do movimento histórico e o realizam por meio do trabalho – ação consciente de transformação da natureza.

Desta forma, não cabe nas aulas um trabalho voltado somente para a memorização de informações em torno de uma narrativa factual, com destaque para alguns personagens e a partir de uma verdade pré-estabelecida. Esses eram os objetos de um ensino de História que vigorou ao longo do século XX, inserido em um "projeto maior que visava construir um modelo de nação e de cidadão por meio da difusão de determinados valores e imagens" (RANZI e MORENO, 2005, p. 4-5).

Buscamos romper com esta perspectiva porque esses métodos de se trabalhar com o passado não possibilitam ao aluno identificar e compreender o movimento dos homens, ou seja, a dialética da História e, paralelamente, compreender-se como sujeito histórico. Por isso, construímos uma proposta na qual todos os conteúdos a serem abordados em sala de aula possibilitam ao aluno compreender os movimentos da história por meio de categorias

como: **transformação/permanência** e **semelhanças/diferenças**; não apenas no sentido de constatação, mas no sentido da problematização, condição didática fundamental para que o aluno possa compreender os processos históricos.

Compreendemos que o objetivo do ensino de História nos anos iniciais é aproximar o raciocínio do aluno, "marcado pelas concepções interiorizadas a partir de experiências, de práticas, de modelos, de condutas e pensamentos socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social a qual estão ligados" (RANZI e MORENO, 2005, p. 9), do que podemos denominar de "pensamento histórico", ou seja, um pensamento que o leve a estabelecer relações no tempo (presente – passado). Assim sendo, não basta o professor trabalhar no sentido de levar o aluno a compreender "como é" e "como era" determinada situação. É necessário estabelecer mediações que possibilitem ao sujeito aprendiz entender o porquê, as causas e as conseqüências nos processos de transformação/permanência e semelhanças/diferenças.

Para alcançar esse objetivo, o aluno deve se apropriar "do passado produzido pela História" (LEE, 2000, p. 10), ou seja, de conteúdos; e isso não se limita ao estudo das histórias particulares, nem à apresentação de várias interpretações sobre um determinado fato para serem criticadas. Faz-se necessário,

> Também a aprendizagem sobre a natureza e o estatuto do conhecimento histórico[87]. Para além de aprenderem fatos e histórias, os alunos devem estar equipados com uma "caixa de ferramentas" intelectual para lidarem com o passado de uma maneira histórica. A História, na escola, não deve transformar os alunos em mini-historiadores profissionais, e não deve tentar, mas pode começar a ajudá-los a perceber como as interpretações históricas são baseadas na evidência, que as explicações não são o mesmo que afirmações factuais singulares, e que está na natureza da História haver diversas versões do passado, embora nada disto signifique que a História é apenas uma questão de opinião (LEE, 2000, p. 10).

Nesse sentido, não se trata de conhecer somente diferentes versões sobre o passado, mas também de compreender porque "algumas versões ou explicações são mais seguras do que outras" (LEE, 2000, p. 10), ou porque alguns métodos de interpretar o passado são mais indicados do que outros. O ensino de História, segundo Lee, deve implementar nos alunos a noção de que a construção da História segue certos parâmetros. Um desses parâmetros, que valida a produção dos historiadores e distingue uma compreensão histórica de uma compreensão ficcional, é a "consistência com a evidência,

[87] Entende-se por "estatuto do conhecimento histórico" as formas de investigação que tornam um estudo histórico diferente de outras abordagens do conhecimento.

entendida como o conjunto de indícios fornecidos pelas fontes sobre o passado" (BARCA, 2001, p. 30).

Torna-se importante destacar que o fato dos alunos conhecerem diferentes versões históricas não significa, necessariamente, que possam compreender por que algumas versões são mais seguras do que outras. Não se trata de um trabalho livre sobre documentos. "Se apenas damos diferentes versões, elas [as crianças] poderão entender que uma é certa e a outra é errada. As crianças concluem que isto é inútil porque não se pode confirmar" (LEE, 2001, p. 14). Este tipo de trabalho situa-se no que Lee denomina de exercício de entrega de informação. Para evitar essa situação, é necessário o trabalho do professor como mediador (ver itens 2.1; 2.2 e 2.3 do texto introdutório do currículo) porque o processo de aprendizagem da História, na perspectiva defendida neste documento, não pode ser alcançada se o aluno apenas receber informações sobre o passado. Como mediador, o professor deve levar esses alunos a pensar historicamente a partir dessas informações.

Para incentivar os alunos a pensarem historicamente e, considerando as condições de manipulação da sociedade na qual vivemos, destacam-se ainda como objetivos do Ensino de História nas séries iniciais, que o aluno possa:

- entender o "poder de manipulação e de sedução" da informação e da imagem, desconstruindo discursos transmitidos como verdadeiros e necessários (consumo da coca-cola, uso do jeans, etc.);
- formar um discurso sobre o passado a partir de conteúdos aprendidos;
- considerar as diferentes experiências e as diferentes memórias na construção da História (dos idosos, dos negros, das crianças, das mulheres, dos pobres, etc.), e entender as diferenças a partir dos interesses e conflitos sociais;
- compreender a luta de classes sempre presente na dinâmica das relações sociais, não somente no que tange à individualidade, mas principalmente, em seus múltiplos e mais amplos aspectos;
- compreender que, no presente, convocamos o passado para analisar as conseqüências de determinadas ações que perduram de maneira problemática (RANZI e MORENO, 2005);
- reconhecer a sua identidade como sujeito histórico de uma nação e compreender o caminhar desta nação (RANZI e MORENO, 2005).

7.5.2 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Duas questões precisam ser destacadas para melhor compreendermos por que determinados encaminhamentos metodológicos são mais eficazes do que outros, na

consolidação dessa proposta curricular. A primeira questão corresponde à dualidade que a palavra “História” apresenta por simbolizar, “ao mesmo tempo, o conhecimento de uma matéria e a matéria desse conhecimento” (VILAR, 1985, p. 17). Enquanto matéria desse conhecimento representa os conteúdos, os saberes relacionados a diversos acontecimentos. Assim, quando perguntamos aos nossos alunos: O que foi a Marcha para o Oeste? Quem descobriu o Brasil? Ou questões semelhantes, estamos interessados em destacar os resultados produzidos ao longo do tempo pelos historiadores, ou seja, a narrativa construída sobre o passado. Mas conhecer a História enquanto ciência produzida historicamente pelos homens não é somente conhecer a História produzida, é também compreender o “seu caráter enquanto conhecimento construído em um determinado tempo e em circunstâncias sociais inerentes a esse tempo” (MIRANDA e COSTA, 2002, p. 78), marcado pela intencionalidade na produção.

A partir desta constatação na disciplina de História, ao mesmo tempo que levamos os alunos a aprenderem determinados conteúdos, é necessário que aprendam também como e por que esses conteúdos foram elaborados. Trata-se de trabalhar em sala de aula considerando a dimensão epistemológica do conhecimento histórico (FELGUEIRAS, 1994). Resumindo, trata-se de desenvolver uma proposta metodológica que, concomitantemente, trabalhe com um saber a ser transmitido, com o processo e o método da construção desse saber.

Didatizando as reflexões acima propostas e aproximando-as do cotidiano escolar, tomemos como exemplo o conteúdo: Escravidão no Brasil no Século XIX. Para levar os alunos apreenderem sobre esse “conteúdo”, os livros didáticos geralmente trazem pinturas, documentos e outras “fontes” para fazer com que a criança compreenda o que aconteceu. Esse é o saber produzido e que o livro transmite aos alunos. No entanto, é necessário também, ainda que isso não seja explicitado na maioria dos livros didáticos, levar o aluno a compreender: Quem pintou o quadro? Para quê? Como? Por quê? Onde? Quando? Para quem? É por meio desse processo de análise que o aluno é levado a entender a História construída e a analisar as contradições, as lutas entre os grupos sociais.

A segunda questão, sobre a qual nos deteremos mais, aborda a relação entre o conhecimento que o aluno traz de casa (denominado de saber espontâneo, senso comum, conhecimentos prévios, etc.) e a relação com o conhecimento transmitido na escola. Em nenhuma outra área do conhecimento esta relação é tão necessária, mas também tão problemática. No ensino de História, é comum o professor conversar sobre os saberes dos alunos antes de iniciar um novo conteúdo, solicitar entrevistas ou outros tipos de atividades com os familiares. No entanto, essas informações coletadas junto à turma são descartadas logo que o saber escolar ou a “História” começa a ser explicitada. Por isso, o aluno não

estabelece relações entre um e outro e, em grande parte, desconsidera com o passar do tempo o saber escolar, ficando somente com o saber que, para ele, possui algum significado e que, geralmente, foi construído fora dos muros escolares, conforme destacou Barton (2001) em suas pesquisas.

Ou, em direção oposta, o trabalho inicia-se a partir do que os alunos sabem a respeito de um determinado assunto e cultiva-se o tempo todo esse saber, encerrando a abordagem sem avanço no conhecimento apresentado inicialmente. Nesta abordagem, os alunos giram em torno de seus próprios saberes e não há mediação por parte do professor, levando-os a estabelecer relações com outros saberes, mais próximos da História enquanto ciência.

Em ambas as situações, a relação entre o conhecimento anterior do aluno e o conhecimento científico não se estabelece e também não se reconhece a realidade como ponto de partida para o trabalho com a História. Para o desenvolvimento do pensamento histórico e da formação da identidade sócio-cultural, devemos partir dos conhecimentos que os alunos têm de sua existência/realidade e do seu grupo social, e por meio destes estabelecer relações com a História da sociedade em outros tempos e espaços. Em outras palavras, o ensino escolar deve ir além do conhecimento cotidiano para que o aluno possa compreender e reelaborar a compreensão da realidade que o cerca.

Ainda que a realidade do aluno seja o ponto de partida para o trabalho com a História, isso não significa que o recorte espacial para o estudo da História seja determinado a partir da teoria dos círculos concêntricos: primeiro a realidade mais próxima, e ir ampliando os estudos e as abordagens para espaços mais distantes. Esse pressuposto perdura há décadas no ensino de História e é preciso entender suas limitações e contradições.

No campo pedagógico, a teoria dos círculos concêntricos originou-se na busca em vincular os estudos da sociedade aos estágios de desenvolvimento psicológico do aluno, com base nos estudos de Piaget. Como este classificou o desenvolvimento da criança em fases: sensório-motora, operatória e abstrata, a “adaptação” de sua classificação para a área de Estudos Sociais gerou uma máxima até hoje bastante enraizada em nossas concepções: o ensino tinha um caminho a seguir – do concreto para o abstrato, em etapas sucessivas. Essa idéia influenciou o ensino de História nas séries iniciais em três aspectos: 1) no entendimento relacionado à capacidade da criança aprender História, visto que ela não tem uma noção clara do tempo (passado, presente); 2) nos métodos a serem utilizados no trabalho com as crianças; e 3) na forma de organização das propostas curriculares.

Pesquisas realizadas no decorrer da década de 1990 demonstraram que a aplicação da teoria dos círculos concêntricos nos currículos centrou-se mais na questão espacial. “Próximo” foi entendido como “perto fisicamente” do aluno e, na interlocução com outro

conceito, o “concreto” solidificou-se uma concepção baseada no pressuposto de que o estudo da sociedade deveria partir do concreto, entendido como palpável, portanto, existente no sentido material do termo.

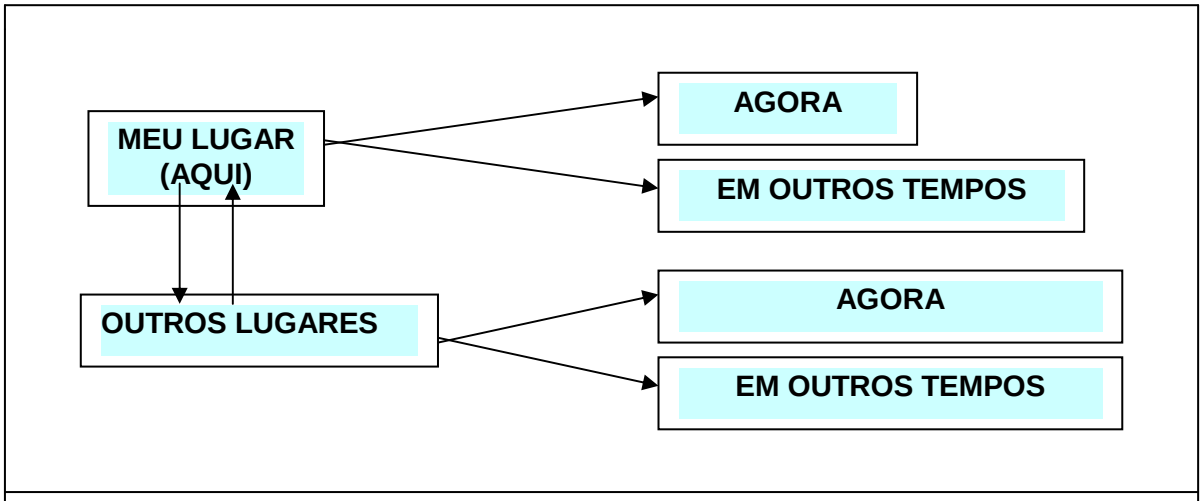
Apesar das constatações que apontam que o estudo a partir do próximo (tanto em relação ao tempo como em relação ao espaço) só pode ser compreendido se relacionado constantemente com o distante (tempo e espaço), a utilização dos círculos concêntricos continua nas entrelinhas das propostas pedagógicas. Quanto a esses aspectos, pontuamos dois pressupostos fundamentais defendidos neste currículo:

1. A definição de “realidade do aluno” deve ser compreendida no contexto das relações sociais reais (vivenciadas) e potenciais (aquelas que o aluno não vivencia, mas é capaz de compreender por meio da vivência dos outros).

2. A vinculação entre o passado e o presente a partir da realidade do aluno, é estabelecida por meio das perguntas que o professor orienta a serem feitas, mediando diferentes temporalidades.

Nidelcolf (1980) sintetiza bem essas discussões e auxilia o professor a estabelecer o diálogo entre o tempo e o espaço.

FIGURA 1: Gráfico de diálogo espaço/tempo



FONTE: Adaptado de NIDELCOFF, 1980.

O professor deve identificar acontecimentos e/ou situações mais próximas às experiências dos alunos (vivenciadas ou em potencial) e relacioná-las às mais distantes no tempo e a outros espaços. Portanto, o trabalho desenvolvido com a turma de 1° ano, por exemplo, não precisa necessariamente, ficar limitado à história de vida do aluno ou às relações familiares como forma de valorizar o conhecimento do aluno ou como forma de

partir de sua realidade. O que é mais importante é que os alunos compreendam a História a partir das problematizações de seu tempo e saibam como buscar o passado para entender as questões postas no presente.

Diante do apresentado, é necessário desenvolver no aluno as características do pensamento histórico, ensinando os conteúdos da História. Nesse sentido, não se trata de uma preparação para aprender História, mas sim de considerar que os conceitos que a criança vai elaborando para a disciplina se transformam no decorrer de sua escolaridade. Assim sendo, o conceito que uma criança de primeiro ano elabora em torno da categoria trabalho não será o mesmo elaborado ou a se exigir de um aluno de quinto ano.

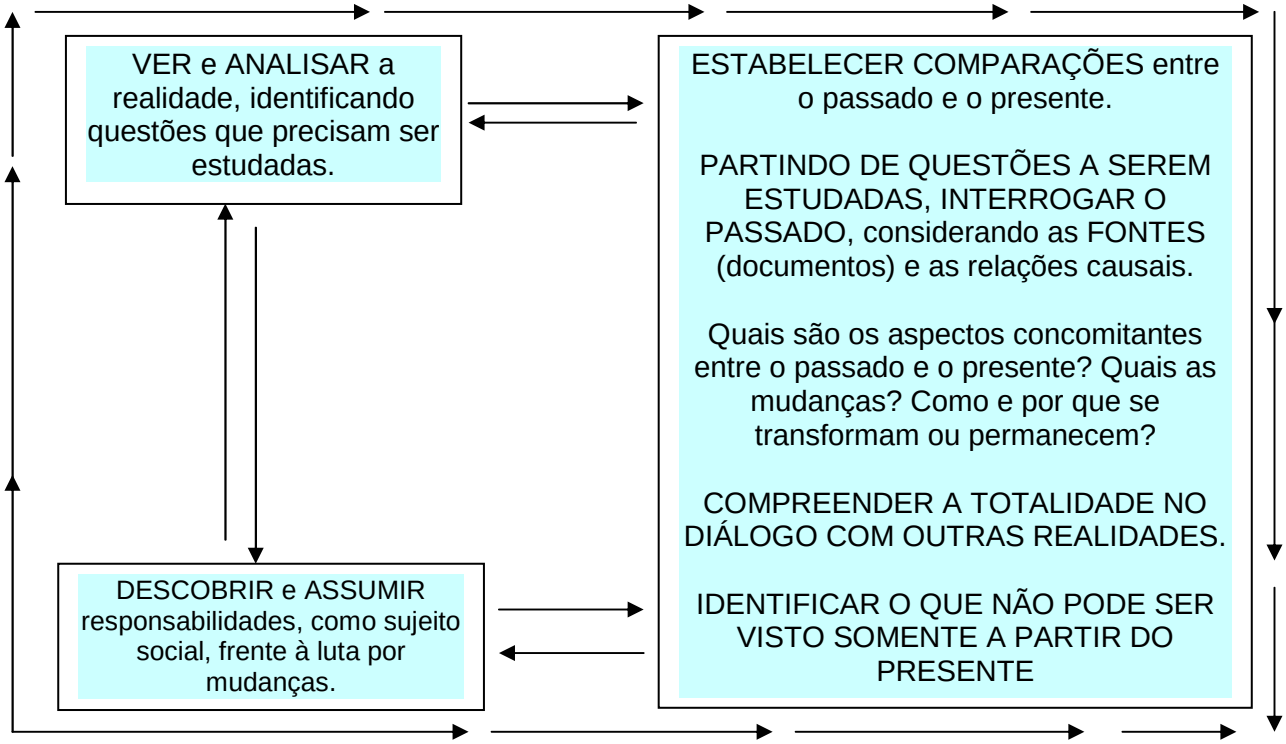
Essas mudanças no domínio do conceito não estão relacionadas com a capacidade que a criança tem de aprender ou somente com o seu desenvolvimento cognitivo, mas relacionam-se com as experiências vividas e a possibilidade que o aluno tem de relacionar estas experiências com os saberes que vai aprendendo na escola. Trata-se de considerar a progressão do conhecimento na disciplina de História. É fato que, no trabalho em sala de aula com a História, quando trabalhamos por exemplo, a História do Brasil, não há diferenças significativas entre o que se estuda no 4º ano e o que se estudará no 7º ou 8º ano, a não ser o grau de dificuldade dos textos, leia-se “extensão”. Como podemos trabalhar em sala de aula de forma diferente, com base na prerrogativa da necessidade de considerar a progressão do conhecimento histórico?

As respostas para essas indagações podem ser construídas se considerarmos os pressupostos do método materialista histórico dialético. Levando em conta que, ao trabalhar com a História nos anos iniciais, não vamos “ensinar o método materialismo histórico dialético” para os alunos, mas sim desenvolver um trabalho a partir do método, como forma de indagar a realidade, como estratégia para os estudos; é possível considerar a progressão do conhecimento histórico.

Para fins didáticos, um ensino de História desenvolvido a partir de uma visão de homem “como ser histórico que se realiza no tempo” deve ter como encaminhamento metodológico ações que levem o aluno a ir se “localizando com lucidez, no tempo e nas circunstâncias em que vive, para chegar a ser verdadeiramente homem – sujeito histórico, isto é, indivíduo capaz de criar e transformar a realidade”, na e em relação com os outros homens (NIDELCOLFF, 1980, p. 7).

O esquema a seguir nos auxilia a compreender os encaminhamentos metodológicos para o ensino de História nas séries iniciais, na perspectiva desta proposta:

FIGURA 2 – Esquema: encaminhamentos metodológicos.



FONTE: Esquema elaborado a partir dos dados de: NIDELCOFF (1979, p. 6) e BORGES (2000, p. 35).

Para que os alunos possam compreender a História a partir dos eixos propostos, é necessário também trabalhar com as categorias articuladoras do pensamento histórico fundamentais para a construção dos conceitos históricos. Essas categorias só podem ser compreendidas entrelaçadas porque todas constituem a narrativa histórica. Portanto, quando falamos de História (saber científico) não há como separá-las. No entanto, é possível organizar um trabalho pedagógico intensificando o trabalho em uma ou outra categoria, sem desprezar as demais. Ou seja, no cotidiano escolar, há como selecionar um ou outro como enfoque e meta da aprendizagem. Propomos a seguinte organização:

FIGURA 3: Categorias básicas para a compreensão da História enquanto ciência

Ano		**CATEGORIAS ARTICULADORAS PARA A COMPREENSÃO DA HISTÓRIA**
1º.	**HISTÓRIA**	**Sujeito histórico**, Causalidade, Temporalidade, Fonte Histórica, Fato Histórico.
2º.		Sujeito histórico, **Causalidade**, Temporalidade, Fonte Histórica, Fato Histórico.
3º.		Sujeito histórico, Causalidade, **Temporalidade**, Fonte Histórica, Fato Histórico.
4º.		Sujeito histórico, Causalidade, Temporalidade, **Fonte Histórica**, Fato Histórico.
5º.		Sujeito histórico, Causalidade, Temporalidade, Fonte Histórica, **Fato Histórico.**

FONTE: produzido pelo grupo de professores que elaboraram a proposta.

- **Sujeito Histórico (Quem?)** – são os homens, todos os homens que, por meio do trabalho, compreendido em todas as instâncias das relações sociais (econômicas, políticas, culturais), modificam o meio e se modificam a si mesmo, fazendo a História.
- **Causalidade (Por quê? Para quê? – mais relacionado a intencionalidades)** – numa visão de totalidade, todas as ações humanas se relacionam, não de forma linear de causas e conseqüências, mas num movimento dialético em todas as direções.
- **Temporalidade (Quando?)** – a organização social do tempo é uma invenção humana a partir de cada contexto social e deve ser compreendida em todos os seus aspectos (cronologia, simultaneidade, duração, seqüência, orientação).
- **Fonte Histórica (O quê? Como?)** – (ou documento) os historiadores descobrem o passado fazendo perguntas, inferências sobre as fontes (documentos). É necessário compreender as possibilidades e limites de uma fonte e saber fazer inferências (perguntas) válidas.
- **Fato Histórico** – narrativa construída a partir de determinado conceito sobre o **sujeito histórico**; considerando os aspectos **temporais** de interpretação do passado e as relações causais (**causalidade**) entre as **fontes,** que é transmitido ou silenciado, em forma de saber científico – **HISTÓRIA**.

Destacamos que essas categorias articuladoras não podem ser ENSINADAS por si só. Elas dependem, obrigatoriamente, de um conteúdo a partir do qual serão pensadas. O professor deve ENSINAR um conteúdo. Esse é o ponto chave sobre o qual se estrutura esta proposta e que a diferencia de outras propostas que consideram os conteúdos como menos importantes, destacando a importância de desenvolver as competências.

Estratégias Metodológicas

Ainda que redundante, destacamos uma vez mais que uma proposta de ensino de História ancorada no materialismo histórico como método não pode entender a aprendizagem de conceitos históricos como um acúmulo de definições ou entender que estes podem ser apreendidos, ou através da percepção e observação passiva do meio, ou mesmo por meio de memorização formal e definições abstratas das palavras e seus significados.

O conteúdo de história poderá ser compreendido mais facilmente se o professor utilizar objetos culturais/fontes históricas como representação da história do passado. Estas fontes podem ser as mais diversas possíveis, desde textos informativos, literários, poéticos, bem como objetos familiares, mapas, gráficos, entre outros, mas todas devem ser

interpretadas historicamente, conforme destacamos nos esquemas apresentados nas Figuras 2, 3 e 4 (ver também discussão no item 5 – Avaliação).

Vale ressaltar porém, que não é apenas a diversidade de fontes em sala de aula que garantirá que a aprendizagem de seus alunos aconteça. O professor deve ater-se para desenvolver os trabalhos de forma a levar os alunos a elaborarem hipóteses sobre o passado, indagando o material apresentado para exploração.

Nesse sentido, e a partir da concepção de ensino e aprendizagem ancorada em Vigotski (ver item 2 do texto Introdução), convém desenvolver estratégias metodológicas nas quais a mediação do professor possa levar ao aluno a fazer inferência sobre as fontes (documentos).

Dentre as principais estratégias metodológicas, podem ser destacadas:

Trabalho com fontes: toda produção humana pode ser utilizada em sala de aula como fonte de investigação para o ensino de História. Quanto maior a diversidade de fontes propostas, maior a possibilidade do aluno aprender a analisá-las. O trabalho pode ser realizado com fontes primárias, entendidas como "testemunhas do passado que se caracterizam por ser de primeira mão ou contemporâneas dos fatos históricos a que se referem" (SCHMIDT E CAINELLI, 2004, p. 96), ou secundárias, entendidas como "registros que contêm informações sobre os conteúdos históricos resultantes de uma ou mais elaborações realizadas por diferentes pessoas. Essas fontes nos chegam por pessoas que realizam reconstruções do passado, cujas referências são diferentes testemunhos ou relatos" (SCHMIDT E CAINELLI, 2004, p. 97).

O principal objetivo do trabalho com fontes é levar o aluno a fazer inferências válidas (perguntas pertinentes) ao passado e que possam ter na fonte um início de resposta. O professor deve estar atento para que, na História, o aluno precisa ir além da observação ou da leitura de determinada fonte. É necessário estabelecer um diálogo temporal baseado nas categorias articuladoras (Figura 4). Dois alertas se fazem necessários quanto ao trabalho com fontes. O primeiro relaciona-se com o trabalho com elementos da cultura material. É comum o trabalho em sala de aula focar mais o objeto, por exemplo: uma máquina de escrever, do que as relações humanas na mediação com esse objeto.

Dessa forma, o trabalho em sala de aula acaba focando muito mais a história da máquina de escrever, destacando, principalmente, o avanço tecnológico; do que as relações entre os homens que levaram à criação e à modificação daquele objeto. O segundo relaciona-se com a produção do conhecimento a partir do processo de investigação do historiador, que é sempre datado e intencional. Os conteúdos apresentados nos livros didáticos nem sempre abordam que o historiador escreve a história a partir da análise das fontes.

Retiramos de Schmidt e Cainelli (2004) uma proposta de classificação de fontes que pode auxiliar o professor a pensar um trabalho em sala de aula com fontes:

FIGURA 4: Tipologia de fontes primárias

Fontes materiais	Utensílios, mobiliários, roupas, ornamentos (pessoais e coletivos), armas, símbolos, instrumentos de trabalho, construções (templos, casas, sepulturas), esculturas, moedas, restos (de pessoas ou animais mortos), ruínas e nomes de lugar (toponímia), entre outros.
Fontes escritas	Documentos jurídicos (constituições, códigos de lei, decretos), sentenças, testamentos, inventários, discursos escritos, cartas, livros de contabilidade, livros de história, autobiografias, diários, biografias, crônicas, poemas, novelas, romances, lendas, mitos, textos de imprensa, censos, estatísticas, mapas, gráficos e registros paroquiais, por exemplo.
Fontes visuais	Pinturas, caricaturas, fotografias, gravuras, filmes, vídeos e programas de televisão, entre outros.
Fontes orais	Entrevistas, gravações (de entrevistas, por exemplo), lendas contadas ou registradas de relato de viva-voz, programas de rádio, por exemplo.

FONTE: SCHMIDT E CAINELLI, 2004, p. 96, 97.

Trabalho com a linha do tempo – a noção de cronologia é importante para que o aluno compreenda a produção histórica. Destacamos que a produção de uma linha do tempo envolve diferentes tipos de representação. Por exemplo, tanto pode ser a forma clássica de distribuir o tempo (datas) em um espaço (linha) e ordenar situações como: a história de vida, as atividades da semana, os acontecimentos da história da cidade; como também pode ser um trabalho de ordenação de diferentes narrativas, sem o caráter de datação (TREPAT e COMES, 2002). É importante perceber como o aluno organiza temporalmente suas narrações a respeito do que vivencia, avaliando o progresso que ele obtém quanto às relações de causalidade dos fenômenos sociais.

Trabalho com pesquisas: podemos ir além do conhecimento do aluno, apresentando propostas curiosas e indagativas de pesquisas que incitem uma investigação na qual seja necessário estabelecer relações entre o passado e o presente e entre diferentes localidades. Algumas propostas de pesquisas induzem a mera cópia de livros. Estas devem ser evitadas ou, se propostas, com uma intencionalidade bastante definida de coletar informações a respeito de algum assunto, que servirão de base para outro trabalho reflexivo. Uma estratégia interessante é levar os alunos a elaborarem o roteiro de pesquisa e focalizar a necessidade de estabelecer um método de investigação.

7.5.3 CONTEÚDOS DE 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A questão que deve direcionar e amparar a seleção dos conteúdos é: quais conteúdos selecionar para que os alunos compreendam que a História é a história das lutas de classes, ou seja, da organização da produção, das idéias e da sobrevivência por meio "da ação humana em relação à natureza e à sociedade a partir de categorias tais como formação social, modo de produção, meios de produção, formas de produção, ideologia, Estado, instituições e outros que se articulam de forma conflitiva e, portanto, dialeticamente" (SEED, Ensino Médio, p. 11) e, de posse de todos estes conhecimentos, possam entender, atuar e transformar a sociedade na qual vivem.

Devido à impossibilidade de se trabalhar com todo o conhecimento histórico produzido pela humanidade ou mesmo relacionado à nossa sociedade ocidental e, considerando que toda seleção de conteúdos é historicamente datada e intencional, torna-se necessário fazer opções. Selecionar o que ensinar na escola é inerente a qualquer área do conhecimento, mas em História a angústia na seleção dos conteúdos a serem trabalhados é mais latente devido às características epistemológicas dessa ciência (ver item 3 – Encaminhamentos Metodológicos).

Para Marx, existia uma dificuldade de tipo especial ao se tratar de sistema de ensino: "por um lado, é necessária uma mudança das condições sociais para criar um sistema de ensino correspondente e, por outro lado, é necessário ter um correspondente sistema de ensino para poder mudar as condições sociais. Por isso, devemos partir das situações existentes" (MARX, *apud* MANACORDA. 1996 p. 88).

As condições existentes nos levam a resgatar alguns conteúdos, denominados pejorativamente de "tradicionais", que fazem parte do cotidiano escolar, ou melhor, que fazem parte do dia a dia dos alunos nesta sociedade. Coerentes com o método materialista histórico, as condições reais nas quais estes "conteúdos tradicionais" são abordados pelos professores em seu trabalho diário, foi o ponto de partida para propor que essas questões sejam (re)pensadas a partir do método que norteia a elaboração deste documento. Enquadram-se aqui questões como as datas e eventos comemorativos, que fazem parte do calendário da escola ou da sociedade na qual vivemos (feriados cívicos nacionais, regionais ou municipais, dia das mães, dos pais, dos professores, semana do folclore, dia do índio, etc.).

Entendemos que a escola deva chamar para si a responsabilidade de trabalhar com estas questões para que o aluno possa compreendê-las e elaborar um pensamento histórico capaz de entender como e por que os homens criam/selecionam datas e

acontecimentos para serem comemorados anualmente. Quando a escola não discute esses saberes com os alunos, este fica abandonado para “aprender” sobre estes acontecimentos (Independência do Brasil, Tiradentes, Proclamação da República, datas comemorativas, etc.) através de outros meios como a mídia, por exemplo, mesmo porque a “comemoração”, os feriados, estão em nosso cotidiano. Desta forma, constrói-se um saber sem questionamentos e, conforme Mattozzi (1998, p. 24), devemos considerar que a história ensinada na escola pode não ser eficaz ou não ser considerada pelo aluno quando este contrapõe o saber histórico escolar com outras histórias que circulam e são aprendidas fora da escola.

Tendo o materialismo histórico dialético como referencial teórico, assumimos como eixos estruturantes desta proposta: **TRABALHO, SOCIEDADE E CULTURA.** Estes eixos possibilitam organizar os conteúdos de forma a estabelecer uma relação constante entre o passado e o presente, e o local e o universal.

Ao assumir, em sala de aula, um trabalho com a história da humanidade a partir do seu modo de produção, considera-se a divisão da História em: Pré-História, Antigüidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea. Ainda que estas terminologias possam não ser utilizadas com os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, entendemos que precisa ser considerada pelo professor no desenvolvimento do seu trabalho. Isso não significa que o professor deve fazer seus alunos decorarem os marcos de divisão, mas este deve compreender que a classificação de períodos se dá pelas suas características, na forma como os homens se organizavam na produção de sua existência.

Buscamos estabelecer, sempre que possível, uma relação com os anos posteriores, propondo um estudo progressivo sobre os conteúdos estudados. No entanto, tal relação só é possível de ser estabelecida se o professor desenvolver um trabalho que abandone a linearidade, tanto do trabalho com a História, no sentido temporal – do passado para o presente, como no sentido espacial (do próximo para o distante); como com a metodologia: um assunto de cada vez e não se volta mais nele após a avaliação. Esses são recursos didáticos utilizados e que nem sempre são adequados para o processo de aprendizagem.

Segundo Mattozzi (1998), a seleção de conteúdo para um trabalho escolar com a História, deve considerar: 1) tema; 2) espaço; 3) tempo e 4) ponto de vista. Quanto ao ponto de vista, consideramos que este se faz bem claro na concepção teórica adotada, mas repetimos a citação de Hobsbawn: trata-se de um ponto de vista que considera as “pessoas os nossos protagonistas, em sua luta diária pela vida, em uma sociedade marcada pela exploração e opressão” (2001, p. 21).

Quanto ao tema, espaço e tempo, para os três primeiros anos a proposta é organizar os conteúdos a partir de temas significativos para compreender a sociedade na qual vivemos - capitalistas e, paralelamente, que possibilite ao aluno entender que tudo é histórico, ou seja, construído pelos homens a partir de suas necessidades. Nestes anos, conforme já explicitado (item 3), as categorias articuladoras a receberem maior enfoque no trabalho diário, são: **sujeito histórico**, **causalidade** e **temporalidade**.

Ao selecionarmos os conteúdos para esses anos, também consideramos os aspectos lúdicos e fantasiosos que povoam as mentes infantis e destacamos o papel da imaginação histórica, entendida como a capacidade de fazer suposições aceitáveis sobre as fontes (COOPER, 2002, p. 117). Essas suposições, denominadas por Cooper de "suposições válidas", devem estar respaldadas em uma argumentação que estabeleça relações com outras informações que se conheça sobre o assunto em questão. Desta forma, o caráter embrionário da História está presente na imaginação histórica quando, ao formular uma suposição, a criança constrói narrativas baseadas na causalidade.

Para o quarto e quinto ano, cujas categorias articuladoras são **fonte histórica** e **fato histórico**, optamos por selecionar como recorte espacial para o estudo da História, a cidade de Cascavel e o Estado do Paraná. No entanto, convém esclarecer que não se trata de uma ampliação espacial dos estudos relacionados nos anos anteriores (ver discussão sobre círculos concêntricos no item 3). A opção por conteúdos relacionados à cidade e ao estado onde o aluno reside justifica-se pelo fato de que esses estudos não serão mais retomados nos anos posteriores e, mais importante, porque consideramos que o aluno deva compreender o processo de ocupação e formação de seu local e estabelecer análises comparativas com a história de outros locais.

No entanto, convém ressaltar, apoiados nos estudos de Schmidt e Garcia, que advertem para o fato da História local ocupar um lugar supervalorizado nas propostas curriculares, acarretando algumas ilusões a respeito. Uma delas seria a idéia de que "a realidade imediata é útil e importante para a motivação do conhecimento e atua eficazmente como motivadora de problematizações" (SCHMIDT e GARCIA 2003 p. 231). Outra ilusão, apontada pelas autoras como "perigos", seria a possibilidade de cair em "anacronismo do desenvolvimento de perspectivas etnocêntricas, reducionismos localistas, bem como o perigo de identificação do local como o mais próximo, o mais conhecido, estabelecendo uma relação mecânica entre o próximo e o conhecido (SCHMIDT e GARCIA, 2003, p. 231-232).

Estas autoras salientam que nenhuma realidade local contém em si mesma "as chaves de sua própria explicação"; daí a necessidade de dialogar com diferentes espaços e tempos. Foi a partir desta perspectiva que propomos o trabalho com conteúdos relacionados à História de Cascavel e do Estado do Paraná.

CONTEÚDOS HISTÓRIA – 1º. ANO			
EIXOS ESTRUTURANTES	**TEMA E SUBTEMAS**	**DESDOBRAMENTOS** **(meu lugar – agora/outros tempos; outros lugares - agora/em outros tempos).**	**Objetivos específicos**
SOCIEDADE	**NORMAS DE CONVIVÊNCIA** No espaço privado No espaço público Elaboração de Normas Código de regras Estudo de Leis	Como, quando, para que e por que os homens elaboraram e sistematizaram as leis/regras. Diferenças nas regras familiares. Diferenças nas regras públicas – elaboração e efetivação. Tipos de regras e possibilidade de negociação. Regras de jogos (futebol, vôlei, damas, brincadeiras de rua, etc). Estatuto Escolar. Constituição.	Aprender que a sociedade é regida por regras elaboradas e modificadas pelos homens a partir de determinadas necessidades e intencionalidades. Organizar um sistema/atividade para vivenciar um processo de organização de normas na sala de aula e/ou na escola (representante de sala/ grêmio estudantil). Entender que numa sociedade capitalista os conflitos de classes se expressam nas leis/normas e regras de convivência.

TRABALHO	**CONCEITO E IMPORTÂNCIA DO TRABALHO** História do dinheiro e sua relação com o trabalho. O conceito de riqueza e sua relação com trabalho.	Como, quando, por que e para que os homens inventaram o dinheiro. Como e por que o dinheiro relaciona-se com o trabalho. Os diferentes tipos de trabalho na sociedade atual (trabalho intelectual, escravo, assalariado). Pode-se utilizar os tipos de atividades que os alunos conhecem e depois priorizar as atividades mais comuns no município. A relação entre trabalho e salário. A relação entre trabalho, dinheiro e sobrevivência.	Abordar o conceito “trabalho” a partir do trabalho assalariado como forma de sobrevivência. Entender que o dinheiro é resultado da trama social. Compreender o conceito de trabalho e sua relação com as transformações do local onde vive. Identificar as mudanças históricas no conceito de trabalho e de salário.

CULTURA	**MANIFESTAÇÕES CULTURAIS** História da leitura e da escrita História dos números **TRADIÇOES CULTURAIS**	Como, quando e por que os homens construíram os códigos de escrita, leitura e números. Formas diferentes de ler e escrever (em diferentes tempos e espaços). A importância do ler, escrever e contar na sociedade atual. Lazer, comemorações típicas, comemorações cívicas, religiosas, familiares, escolares, folclore, dança, artesanato, brincadeiras, jogos. Diferentes formas de comemorações em outros tempos e lugares. A mídia e as tradições populares.	Entender, paralelamente com o seu processo de alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática, que os códigos (letras e números) são invenções humanas para suprir determinadas necessidades. Identificar fontes locais (jornais do município, boletins, panfletos, outdoor e outros) como importantes meios de comunicação. Reconhecer os marcos comemorativos de uma sociedade (a sua e outras), como manifestações culturais de um povo/grupo social, criadas e mantidas para preservar determinadas memórias. Reconhecer a influência da mídia na transformação/ manutenção e imposição de marcos comemorativos.

CONTEÚDOS HISTÓRIA – 2º. ANO			
EIXOS ESTRUTURANTES	**TEMA E SUB-TEMAS**	**DESDOBRAMENTOS** **(meu lugar – agora/outros tempos; outros lugares - agora/em outros tempos).**	**Objetivos específicos**
SOCIEDADE	**NORMAS DE CONVIVÊNCIA** Elaboração de normas. Estudo de Leis. Elaboração de Leis para o espaço público. **ESTUDO EXPLORATÓRIO DAS INSTITUIÇÕES** Família, escola, sindicatos, associações de moradores, associação de pais e mestres, associações religiosas, etc.	Como, quando, para que e por que os homens elaboraram as leis/regras. Quem elabora e como são elaboradas as leis que fazem parte da Constituição Brasileira. Como e por que as pessoas formaram diferentes agrupamentos no decorrer da história. Como e por que as instituições foram criadas pelos homens. Importância das instituições na sociedade. Diferentes conceitos de agrupamentos em diferentes tempos e civilizações.	(Re)organizar o sistema/ atividade das normas na sala de aula e/ou na escola (representante de sala/ grêmio estudantil). Compreender o processo de elaboração das leis que regem o país. Compreender a importância da legislação como garantia dos direitos de todos os membros de uma sociedade. Conhecer e compreender o processo de surgimento histórico das instituições. Conhecer e compreender o papel das instituições como forma de organização social. Conhecer e compreender que os homens se organizaram de formas diferentes e que a forma que conhecemos hoje é resultado de um processo histórico.

TRABALHO	**A NECESSIDADE DO TRABALHO COMO GARANTIA DA SOBREVIVÊNCIA HUMANA** **TRABALHO INFANTIL E ATIVIDADE INFANTIL** **MODOS DE PRODUÇÃO**	Organização social do trabalho (comércio, indústria, agricultura, trabalho informal, formal). Relação entre o trabalho e o acesso aos bens produzidos pela sociedade. Mudanças históricas no trabalho e de quem trabalha (criança, mulher). Diferenças entre trabalho e atividade infantil. A forma de se produzir no passado e no presente. Relação entre o modo de produção e a organização social.	Reconhecer o valor das diferentes formas de atividade como atividades que garantem a sobrevivência. Compreender que o acesso aos bens que garantem a sobrevivência (habitação, vestuário, transporte, lazer, brinquedos, saúde, alimentação), está vinculado diretamente às relações econômicas. Compreender o que é trabalho infantil e sua existência em outros tempos e civilizações. Compreender o que é atividade infantil e sua importância na formação social de um indivíduo. Conhecer o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, destacando a relação entre direitos e deveres da criança e do adolescente. Compreender as diferentes formas de organização da produção em outros tempos e civilizações. Compreender a relação existente entre a forma de produção e a organização de uma sociedade.

CULTURA	**TRADIÇOES CULTURAIS**	Lazer, comemorações típicas, comemorações cívicas, religiosas, familiares, escolares, folclore, dança, artesanato, brincadeiras, jogos. Diferentes formas de comemorações em outros tempos e lugares. A mídia e as tradições populares.	Reconhecer os marcos comemorativos de uma sociedade (a sua e outras) como manifestações culturais de um povo/grupo social, criadas e mantidas para preservar determinadas memórias. Reconhecer a influência da mídia na transformação/ manutenção e imposição de marcos comemorativos.

CONTEÚDOS HISTÓRIA – 3º. ANO			
EIXOS ESTRUTURANTES	**TEMA E SUB-TEMAS**	**DESDOBRAMENTOS** **(meu lugar – agora/outros tempos; outros lugares - agora/em outros tempos).**	**Objetivos específicos**
SOCIEDADE	**NORMAS DE CONVIVÊNCIA** Elaboração de normas. Estudo de Leis. Elaboração de Leis para o espaço público. **OUTROS GRUPOS SOCIAIS E SUAS RELAÇÕES**	Como, quando, para que e por que os homens elaboraram a forma de organização política que temos hoje. Outras formas de organização política: a organização social dos povos indígenas no Paraná (passado e presente). A forma de vida dos índios brasileiros (priorizar os da Região: Kaingang, Guarani e Xetá). A dizimação / disseminação dos povos indígenas no Brasil. A luta dos povos indígenas no Brasil. A trajetória histórica dos povos Afros-descendentes/africanos.	(Re)organizar o sistema/ atividade das normas na sala de aula e/ou na escola (representante de sala/ grêmio estudantil). Conhecer e compreender o papel das instituições políticas como invenções humanas no cenário mundial, nacional e local. Conhecer e compreender outras formas de organização social. Entender e compreender as diferenças entre a forma de viver dos índios relacionada com a forma de produzir e a apropriação da produção. Compreender o processo de dizimação/ disseminação dos povos indígenas brasileiros em sua relação com a apropriação das terras. Compreender o processo de reorganização dos povos indígenas e sua luta para manter sua forma de viver no contexto da sociedade capitalista.

TRABALHO	**O TRABALHO NA SOCIEDADE INDÍGENA** **O TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA**	Quem produz e para que produz (passado e presente). Quem fica com a produção (passado e presente). Instrumentos de trabalho (passado e presente). Diferenças entre o trabalho do homem, da mulher e da criança.	Compreender as diferenças entre a sociedade capitalista e as sociedades indígenas (passado e algumas permanências no presente), quanto à forma de produzir e na apropriação da produção. Compreender as mudanças pelas quais passaram os povos indígenas desde o processo de apropriação de suas terras. Compreender o conceito de trabalho em outro contexto de produção.
CULTURA	**TRADIÇOES CULTURAIS**	Lazer, comemorações típicas, comemorações cívicas, religiosas, familiares, escolares, folclore, dança, artesanato, brincadeiras, jogos. Diferentes formas de comemorações em outros tempos e lugares. A mídia e as tradições populares. Cultura Afro-descendente e africana.	Reconhecer os marcos comemorativos de uma sociedade (a sua e outras), como manifestações culturais de um povo/grupo social, criadas e mantidas para preservar determinadas memórias. Reconhecer a influência da mídia na transformação/ manutenção e imposição de marcos comemorativos.

CONTEÚDOS HISTÓRIA – 4º. ANO			
EIXOS ESTRUTURANTES	**TEMA E SUB-TEMAS**	**DESDOBRAMENTOS** **(meu lugar – agora/outros tempos; outros lugares - agora/em outros tempos).**	**Objetivos específicos**
SOCIEDADE	**NORMAS DE CONVIVÊNCIA** Elaboração de normas. Estudo de Leis. Elaboração de Leis para o espaço público. **A HISTÓRIA DA OCUPAÇÃO DAS TERRAS E FORMAÇÃO DO MUNÍCIPIO** **MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS**	Como, quando, para que e por que os homens elaboraram as leis/regras. Quais as formas de organização legal no município: - Poder Executivo; - Poder Legislativo; - Poder Judiciário. Quem dá nome às ruas, às praças? Como e por quê são escolhidos? Nessas terras não havia ninguém? Como moravam e viviam os primeiros habitantes da cidade? E hoje, como moram os habitantes da cidade? Por que e como as cidades crescem? Todos se beneficiam com o crescimento? Quem, quando, como e por que diferentes pessoas vieram para a região de Cascavel? E hoje, o que leva as pessoas a buscarem outros lugares para viver?	(Re)organizar o sistema / atividade das normas na sala de aula e / ou na escola (representante de sala / grêmio estudantil). Conhecer e compreender as atividades específicas dos três poderes e as possibilidades de participação em cada um deles Compreender o conceito de cidade e sua organização social. Refletir sobre as relações de mudança e permanência a partir da formação da cidade. Compreender que o crescimento das cidades é um processo social. Compreender o interesse e entender o porquê da vinda de colonizadores para a região de Cascavel. Compreender que o processo migratório é resultante das condições materiais.

TRABALHO	**RELAÇÕES DE TRABALHO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO MUNICÍPIO**	Como, quando e por que ocorreram conflitos pela posse da terra? E hoje, há conflitos? Onde, como, por quê?	Compreender as razões da luta pela posse da terra em diferentes contextos espaciais e temporais.
		Como e por que os homens exploram as riquezas naturais? Como e por que outras formas de produção de riquezas vão sendo inventadas?	Compreender os diferentes tipos de produção: agrícola, industrial, comercial e extrativista.
	TRABALHO INFANTIL E ATIVIDADE INFANTIL	Qual o papel do Estado frente ao trabalho infantil?	Compreender a responsabilidade do estado frente à exploração do trabalho infantil.
	RELAÇÃO ENTRE TRABALHO ASSALARIADO E SOBREVIVÊNCIA	Por que as pessoas ficam desempregadas?	Compreender a influência da tecnologia no processo de emprego e desemprego. Entender e refletir sobre a importância do emprego como condição de sobrevivência para o trabalhador. Reconhecer as causas e conseqüências do desemprego.

CULTURA	**TRADIÇOES CULTURAIS** Construção da memória da cidade: o que se preserva e por quê? As memórias escolares**.** Símbolos: Hino Bandeira Brasão	Lazer, comemorações típicas, comemorações cívicas, religiosas, familiares, escolares, folclore, dança, artesanato, brincadeiras, jogos. Diferentes formas de comemorações em outros tempos e lugares. A mídia e as tradições populares. O que são monumentos e por que são construídos?	Reconhecer os marcos comemorativos de uma sociedade (a sua e outras) como manifestações culturais de um povo/grupo social, criados e mantidos para preservar determinadas memórias. Reconhecer a influência da mídia na transformação / manutenção e imposição de marcos comemorativos. Conhecer o significado e a origem de festas realizadas no município. Compreender o conceito de monumento e sua relação com a preservação da memória do município. Compreender o processo de criação de símbolos para o município e sua representação.

CONTEÚDOS HISTÓRIA – 5º. ANO			
EIXOS ESTRUTURANTES	**TEMA E SUB-TEMAS**	**DESDOBRAMENTOS** **(meu lugar – agora/outros tempos; outros lugares - agora/em outros tempos).**	**Objetivos específicos**
SOCIEDADE	**NORMAS DE CONVIVÊNCIA** Elaboração de normas. Estudo de Leis. Elaboração de Leis para o espaço público. **NOÇÕES SOBRE AS TRANFORMAÇÕES POLÍTICAS DO PARANÁ** **AS OCUPAÇÕES ESPANHOLAS E PORTUGUESAS**	Como, quando, para que e por que os homens elaboraram as leis/regras. Quais as formas de organização legal no Estado: Poder Executivo Poder Legislativo Poder Judiciário Capitania, 5ª Comarca, província e Estado. O relacionamento com os habitantes do lugar: as "encomiendas" e as reduções.	(Re)organizar o sistema/ atividade das normas na sala de aula e/ou na escola (representante de sala/ grêmio estudantil). Conhecer e compreender as atividades específicas dos três poderes e as possibilidades de participação em cada um deles Compreender que a formação política é determinada pelas relações de apropriação e exploração do espaço. Compreender a contexto da ocupação espanhola e portuguesa e a relação de dominação estabelecida com os índios, negros, imigrantes e migrantes.

TRABALHO	**AS RELAÇÕES DE TRABALHO E PODER NO PROCESSO DE OCUPAÇÃO DO ESPAÇO**	A ocupação e exploração do litoral paranaense. Tropeirismo: o trabalho com o gado e a ocupação da região central do estado. O oeste paranaense no século XVII – a relação de trabalho nas obrages. A exploração da erva-mate. A Marcha para o oeste. A lavoura cafeeira e a ocupação do norte novo e norte novíssimo. O processo de industrialização do estado e as transformações nas relações de trabalho.	Compreender o processo de ocupação do território paranaense a as relações de trabalho estabelecidas nesse processo. Estabelecer relações entre as atividades econômicas e a organização social. Relacionar as atividades agrícolas do estado com as nacionais, identificando os processos de mecanização da agricultura e comercialização. Identifica as mudanças e permanências nas atividades econômicas nos diferentes períodos históricos da sociedade paranaense.
	OS TRABALHADORES NO PARANÁ: A LUTA POR EMPREGO E POR TERRAS	A influência da Lei de Terras no processo de ocupação das terras paranaenses. A questão de Palmas A questão do Contestado Conflitos originados no processo de divisão e demarcação das terras. Interesses de colonos, grileiros e posseiros.	Compreender o papel das diferentes formas de trabalho, no processo de ocupação das terras paranaenses. Compreender os conflitos pela posse da terra, ou por outras questões sociais, como resultado de diferentes interesses sociais.

CULTURA	**TRADIÇOES CULTURAIS** **AS DIFERENTES EXPRESSÕES CULTURAIS DO POVO PARANAENSE: ONTEM E HOJE.** Construção da memória do Estado: o que se preserva e por quê? Símbolos: Hino Bandeira Brasão	Lazer, comemorações típicas, comemorações cívicas, religiosas, familiares, escolares, folclore, dança, artesanato, brincadeiras, jogos. Diferentes formas de comemorações em outros tempos e lugares. A mídia e as tradições populares. O que são monumentos e por que são construídos?	Reconhecer os marcos comemorativos de uma sociedade (a sua e outras) como manifestações culturais de um povo/grupo social, criados e mantidos para preservar determinadas memórias. Reconhecer a influência da mídia na transformação / manutenção e imposição de marcos comemorativos. Conhecer o significado e a origem de festas realizadas no estado e no país. Compreender o conceito de monumento e sua relação com a preservação da memória do estado. Compreender o processo de criação de símbolos para o município e sua representação.

7.5.4 AVALIAÇÃO NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Uma proposta de avaliação deve ser pensada a partir do trabalho desenvolvido com os alunos em sala de aula.

Ranzi e Moreno (2005) indicam que uma proposta de avaliação para a área de História precisa ser pensada a partir das seguintes indagações: “será que avaliar no ensino de História exige uma metodologia completamente diferente de outras disciplinas? Existe uma especificidade avaliativa para o ensino de História?” (p.1)

Tecendo as respostas, os autores destacam a posição de alguns especialistas em Didática da História que apontam quatro possibilidades que indicam uma aprendizagem propriamente histórica:

> 1) A verificação do quanto o aluno aprendeu do conteúdo trabalhado em sala pelo professor; 2) os conhecimentos factuais ou particulares; 3) o *pensamento histórico*, que, em última análise, se diferencia de interpretações que tentam de forma aligeirada ou espontânea representar o passado; e 4) A compreensão dos usos sociais e culturais que são feitos da História (RANZI e MORENO, 2005, p.1).

Ainda que os métodos avaliativos utilizados em sala de aula sejam semelhantes para todas as disciplinas, os objetivos a serem avaliados diferem-se conforme as áreas do conhecimento. Portanto, é necessário compreender e identificar pedagogicamente quais as principais operações intelectuais que merecem ênfase para o aprendizado da história.

Considerando o que foi apresentado até então nessa proposta, podemos entender que os principais itens a serem avaliados no processo de aprendizagem dos alunos estão apresentados na coluna “objetivos específicos” do quadro de conteúdos.

Para facilitar o trabalho diário do professor, podemos sintetizar os conhecimentos citados na referida coluna em dez itens. No entanto, convém esclarecer que estes itens devem ser pensados em constante relação com os conteúdos.

FIGURA 6: quadro síntese para avaliação

Critérios	Não Atinge	Atinge com a ajuda do/a professor/a	Atinge sem ajuda	Observa-ções
1)Estabelece relações entre o passado e o presente?				
2) Identifica, em uma reflexão oral e escrita, papéis divergentes atribuídos a um evento?				
3) Hierarquiza, no tempo, determinados eventos históricos?				
4) Utiliza noções relacionadas a tempo como: medida, calendário, décadas, séculos, semanas...				
5) É capaz de realizar uma produção escrita que mostre uma interpretação e explicação, comparando diversos documentos/fontes?				
6) Utiliza noções relacionadas ao tempo como: datas, mudança, permanência, sucessão, simultaneidade...				
7) Consegue estruturar uma linha do tempo de um período histórico, citando eventos significativos.				
8) Consegue empregar vocabulários e conceitos adequados para explicar diferentes modos de vida: regimes políticos, poder, sociedade ...				
9) Identifica, na História local, momentos de inserção em um contexto mais amplo da História do Brasil.				
10) Consegue colocar em relação diferentes épocas e elementos estudados.				

FONTE: **RANZI e MORENO, 2005, p. 13 e 14.**

O professor também pode recorrer a outras formas de organizar um quadro avaliativo que priorize mais adequadamente o trabalho desenvolvido. Nessa perspectiva pode-se avaliar a partir do domínio que o aluno vai adquirindo sobre os conceitos selecionados como mais importantes.

Conforme já discutimos nos encaminhamentos metodológicos, o trabalho com fontes é de fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem da História. Da mesma forma, no processo avaliativo, o professor deve estar atento porque são, principalmente, as atividades com as fontes, o momento no qual é possível observar o desenvolvimento do pensamento histórico do aluno.

Para isso, é necessário que o professor saiba a diferença entre trabalhar com um texto, imagem, filmes na perspectiva somente na ótica da interpretação, como também na ótica da interpretação histórica. Somente para relembrar a discussão já estabelecida nos encaminhamentos metodológicos, toda interpretação histórica tem por pressuposto fundamental o diálogo temporal (passado presente e futuro); a busca de compreender a intencionalidade entendendo o contexto de produção da fonte e a causalidade entre as relações sociais.

Duas questões são centrais no processo de avaliação do trabalho do aluno com as fontes/documentos:

1 – o aluno está formulando o conceito de "documento", entendendo que "são recortes que refletem, em última instância, a intenção de quem os produziu" (RANZI e MORENO, 2005, p. 21).

2 – O aluno está desenvolvendo a sua capacidade de elaborar questões para o documento, "de ler nas entrelinhas, de estabelecer relações" (RANZI e MORENO, 2005, p. 19) ou realiza somente uma descrição dos documentos apresentados.

O ponto de partida para qualquer análise histórica é, sem dúvida, a análise interpretativa das fontes/documentos e pode-se esperar que alunos de 1º e 2º anos fiquem centrados mais no que vêem, fazendo menos inferências sobre a fonte/documento do que os alunos de 3º, 4º e 5º anos. É nesse contexto que o professor deve atuar, ou seja, são "as questões propostas pelo professor que vão dar norte ao trabalho. O documento sozinho não levará a lugar algum. Desta maneira, primeiramente, é você, professor que estará desenvolvendo sua capacidade de elaborar questões, de ler nas entrelinhas, de estabelecer relações" (RAZI e Moreno, 2005, p.19).

Dada a importância do trabalho com fontes/documentos no processo avaliativo, selecionamos um exemplo de atividade apresentado pelos autores RANZI e MORENO (2005, p. 22-24) e estabelecemos uma análise que julgamos possa auxiliar o professor em seu trabalho em sala de aula.

Trabalhando com documentos pessoais
Retirado de RANZI e MORENO (2005, p. 22-24)

DOCUMENTO 1

Aos trinta dias do mês de janeiro de mil oitocentos e setenta, nesta Matris de Curitiba, o Reverendo Coadjuctor José Jacintho Linhares baptizou e pos os santos óleos a innocente Maria, filha de Sabina, escrava solteira de Joaquina Maria de Oliveira. Forão padrinhos Leão, escravo do Capitão Mathias Lourenço Ribas e Anunciação de Nossa Senhora da Lus, todos desta Parochia. Do que para constar fis este assento.

Vigr. Agostinho Macedo Lima

Registro de batismo da Paróquia de Nossa Senhora da Luz de Curitiba, Livro 28, página 166.

DOCUMENTO 2

Certidão de Nascimento

Traga uma cópia do seu registro de nascimento ou de um aluno. Procure resolver você mesmo as questões propostas para esta atividade, para depois poder refletir sobre a viabilidade de adaptá-la para a sua sala de aula.

Atividade 1

Comparação entre a certidão de nascimento (atual) e a certidão de batismo (antiga). Observe que o "atual" nessa proposta não se trata "hoje", mas do que permanece na sociedade, como a certidão de nascimento que pode ser sua (do professor), como do aluno.

Conteúdo: Transformações na sociedade brasileira: séc. XIX-XX.

Objetivo geral: Compreender as transformações nas relações de trabalho e na organização política e social brasileira.

Anos: (3º, 4º e 5º)

O que pode ser avaliado? Há inúmeras possibilidades de critérios que podem ser definidos para esta atividade, conforme o caminho que o professor venha desenvolvendo com a turma. Dentre eles podem estar:

a) domínio dos conceitos de trabalho escravo, trabalho assalariado, Estado, etc.
b) capacidade de estabelecer uma explicação para as mudanças históricas.
c) Habilidade de comparação entre os documentos e os períodos estudados.

Desenvolvimento

Após distribuir uma cópia dos documentos aos alunos reunidos em grupo ou individualmente, explique ao aluno que ambos – certidão de batismo e registro de

nascimento – são o primeiro documento que registra a vida do cidadão brasileiro, em suas respectivas épocas.

No caso do registro de batismo, para a maioria dos cidadãos era o único documento que possuíam.

A atividade pode ser iniciada a partir da seguinte questão dirigida aos alunos: 'O que cada um destes documentos pode nos contar sobre a pessoa que está sendo registrada e a sociedade em que ela vivia?'

E assim, conforme os alunos vão interagindo com os documentos, o professor vai inserindo questões que guiarão o olhar dos estudantes:

Pode-se saber a época em que nasceu?

A situação social da criança registrada?

As relações de parentesco?

Quem está registrando?

As pessoas que registram os documentos representam que instituições?

Há alguma informação sobre as relações de trabalho e as profissões?

Sobre diferenças entre mulheres e homens?

Há diferenças na forma do registro escrito?

Na tecnologia empregada na confecção dos documentos? E assim por diante.

Esta atividade servirá como ponto de partida. Após registrar, por comparação, as diferenças entre os documentos e, por conseqüência, entre os períodos históricos, você poderá propor a seguinte questão: Por que estas mudanças ocorreram?

A partir daí tem lugar o que chamamos de explicação histórica. Partindo de outros documentos e de materiais didáticos trabalha-se, por exemplo, o movimento abolicionista, os primeiros trabalhadores assalariados, a República e a separação entre a Igreja e o Estado, etc.

É importante fazer algumas considerações sobre o exemplo citado: 1 – seleciona-se dois documentos para que possa ser desenvolvida uma análise comparativa entre ambos. A comparação é sempre um recurso didático importante na aprendizagem e no processo de avaliação de alunos dos anos iniciais. 2- A análise da certidão de nascimento (ainda que possa ser a do aluno) não é para que ele compreenda somente sobre sua vida, mas o leva a refletir no tempo e no espaço sobre as diferenças na sociedade. 3 – As questões formuladas pelo professor indicam e direcionam a busca dos alunos no documento. 4 – As conclusões retiradas a partir da atividade com os documentos apontam diferentes possibilidades de aprofundar outros assuntos.

No trabalho com imagens, o professor pode "iniciar com uma análise interna da obra, ou seja, sobre seu conteúdo: temas, personagens representados, espaço, posturas, vestimentas, etc. Entretanto, para se tornar um estudo histórico consistente é imprescindível

que se junte a esta análise o maior número de informações externas possíveis” (RANZI e MORENO, 2005, 28 e 29). Como recurso didático, a imagem é muito importante, tanto no processo de aprendizagem como no processo avaliativo e o professor deve ficar atento para a força que a imagem exerce sobre nossos alunos e a dificuldade de desconstruir um discurso construído com um apelo imagético muito forte. Os alunos precisam compreender que há uma intencionalidade na imagem.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel (org.) **Perspectivas em educação histórica**. Centro de Estudos em Educação e Psicologia,Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001.

_____. **O Pensamento Histórico nos jovens**. Braga: Editora Universidade do Minho, 2000.

BARTON, Keith. Idéias das crianças acerca da mudança através dos tempos: resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. In: BARCA, Isabel (org.) **Perspectivas em educação Histórica.** Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001, p. 55 – 68.

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

_____, Circe Maria F. Propostas Curriculares de História: Continuidades e Transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). **Os Currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados, Fundação Carlos Chagas, 1998 (b).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Brasília, DF, 1997 (a).

_____ Ministério da Educação e do Desporto (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília, DF, 1997 (b).

_____ **Lei 10.639/03 de 05/01/2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. http://www8.pr.gov.br/ portals/portal/institucional/ dem/ dem_legis_lei10639.pdf

COOPER, Hilary. **Didáctica de la história en la educación infantil y primária**. Madrid: Ediciones Morata: 2002.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. **Pensar a História. Repensar seu ensino**. Porto: Porto Editora, 1994.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

HOBSBAWM, Eric J**. Era dos Extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____ Eric J. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

KLEIN, Lygya. **Proposta Pedagógica para o Ensino Fundamental**. Campo Grande: Secretaria Estadual de Educação, 2000.

LEE, Peter. Prefácio. In: BARCA, Isabel. **O Pensamento Histórico nos jovens**. Braga: Editora Universidade do Minho, 2000.

_____, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In BARCA, Isabel (org) **Perspectivas em educação histórica**. Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2001.

LEME, Dulce M. Pompêo C. (org.). **O ensino de estudos sociais no primeiro grau**. São Paulo: Atual, 1986.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez. 1996.

MATTOZZI, Ivo. A história ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva. In: Revista **O Estudo da História**, nº. 3. Actas do Congresso O Ensino de História: problemas da didáctica e do saber histórico. Braga, 1998.

MIRANDA, Sonia & COSTA Carina Martins. Para uma educação histórica do aluno – desafios e possibilidades pedagógicas. In **Boletim Pedagógico PROEB/2001. Ciências Humanas**. Juiz de Fora, UFJF/CAED, 2002, p. 78-86.

NIDELCOFF, Maria Tereza. **E escola e a compreensão da realidade**. São Paulo: Brasiliense. 1980.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. **Educação História e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental**. Tese de Doutorado. UNICAMP: Campinas. 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba, PR, 1990.

RANZI, Serlei Maria Fischer e MORENO, Jean Carlos. **A Avaliação em história nas séries iniciais**. UFPR, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica – Curitiba: Ed. Da UFPR, 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e GARCIA, Tânia Maria Braga. O trabalho histórico em sala de aula. In: **Revista História & Ensino**. UEL, V. 9. 2003.p. 223-241.

_____, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SNYDERS, Georges. Alunos Felizes. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

TREPAT, Cristòfol e GOMES, Pilar. **El tiempo y el espacio em la didáctica de las ciencias sociales**. 4. ed. Barcelona: Graó, 2002.

VILAR, Pierre. **Iniciação do vocabulário de iniciação histórica**. Lisboa, Sá da Costa, 1985.

ZAMBONI, Ernesta. O ensino de História e a construção da identidade. In **Boletim Pedagógico PROEB/2001 – Ciências Humanas.** Juiz de Fora – MG: UFJF/CAEd – Centro de Políticas e Avaliação da Educação, 2002.

7.6 LÍNGUA ESTRANGEIRA/LÍNGUA ESPANHOLA

7.6.1 CONCEPÇÃO DA DISCIPLINA

Concepções de Linguagem e Língua

Ao propormos o ensino de uma língua estrangeira aos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino, compreendemos que é necessária uma definição, a partir da concepção teórica adotada, de alguns elementos que se tornam imprescindíveis para a efetivação desta proposta, como o entendimento do objeto da disciplina Língua Espanhola, a linguagem e suas relações com o trabalho, bem como a noção de ensino de língua estrangeira e suas relações com a cultura.

Partindo do pressuposto de que as condições materiais de existência e de reprodução da sociedade obtêm-se por meio da interação do homem com a natureza, entendemos que o homem transforma matérias naturais em produtos que atendem às suas necessidades. Essa ação é realizada a partir do trabalho, considerado por Engels (1876, p. 1), como a fonte de toda a riqueza, juntamente com os materiais que são fornecidos pela natureza. Engels possui uma visão mais ampla do termo, pois trabalho não se refere apenas ao conceito cotidiano de ocupação ou tarefa. Para o autor, “o trabalho, porém, é muitíssimo mais que isso. É condição básica e fundamental de toda a vida humana” (Engels,1876, p. 1).

Ao agir sobre a natureza, por meio do trabalho, o homem produz a sua existência humana, num processo de mútua transformação: não só imprime naquela as marcas da sua ação, humanizando-a, como também produz a si mesmo, humanizando-se, ou seja, realizando uma forma humana da vida, produzindo tecnologia (artefatos, instrumentos), idéias (crenças, conhecimentos e valores) e mecanismos para a elaboração de idéias (planejamento, raciocínio, conhecimentos e valores), diferenciando-se cada vez mais das outras espécies animais.

Portanto, entre o sujeito e a matéria natural há sempre um meio de trabalho, um instrumento que torna mediada a relação entre ambos. Como a natureza não cria esses instrumentos, estes são produtos elaborados pelo sujeito que trabalha. Tanto a elaboração de instrumentos quanto a de produtos exige que o sujeito conheça as propriedades da natureza. Contudo, não basta planejar de forma ideal o fim das atividades para que o sujeito realize o trabalho. É preciso que ele reproduza também idealmente as condições objetivas em que atua e possa transmitir aos outros essas representações. Neste caso, a linguagem exerce papel fundamental para a transmissão dessas representações, assim como da organização coletiva para o trabalho. Por isso, a linguagem é fator primordial para a

organização social do homem e a compreensão de suas contradições. De acordo com Netto (2006, p. 33):

> A partir das experiências imediatas do trabalho, o sujeito se vê impulsionado e estimulado a generalizar e universalizar os saberes que detém. Ora, tudo isso requer um sistema de comunicação que não deriva dos códigos genéticos, uma vez que se relaciona a fenômenos que não configuram como processos naturais, mas a fenômenos surgidos no âmbito do ser que trabalha – por isso, o trabalho requer e propicia a construção de um tipo de linguagem (a linguagem articulada) que, além de aprendida, é condição para o aprendizado. Através da linguagem articulada, o sujeito do trabalho expressa as suas representações sobre o mundo que o cerca.

Assim, pela linguagem, o homem expressa uma categorização do mundo, abstração que se dá por meio da prática social, permitindo que este possa agir sobre a realidade, movimentando e gestando a história.

Como criação de um grupo de indivíduos, a linguagem tem um caráter eminentemente social. É a língua que veicula a ideologia do grupo que a utiliza e é nela que se cristalizam as aspirações desse grupo. Portanto, pela linguagem o homem organiza de forma prática e ainda acumula e transmite experiências realizadas socialmente. Por meio da linguagem, além de consolidar os laços sociais e transmitir conhecimentos, produz-se a possibilidade da consciência humana.

Segundo Marx, a consciência opera de forma concreta na realidade circundante por meio da linguagem, que é a “consciência prática” dos homens. Razão por que a consciência é inseparável da linguagem. Como a consciência humana, a linguagem é o produto da coletividade, o produto da atividade humana. Marx (1999, p.52) afirma, desse modo, que a linguagem é “tão velha como a consciência, a linguagem é a consciência real, prática [...].” Assim, a consciência mediada pela linguagem é vista como um produto da atividade humana num mundo de objetos.

Desta maneira, percebe-se a linguagem como possibilidade de representação, logo, de abstração e generalização das características do mundo exterior, que permite a passagem do concreto sensorial ao concreto pensado, da operação com objetos manipuláveis para operações com conceitos ou representações. Destarte, a linguagem não é outra coisa senão o processo de apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações; é, entre outras possibilidades, a aquisição da fonética da língua que se efetiva no decurso da apropriação das operações que realizam a constância do seu sistema fonológico objetivo (LEONTIEV, 1978).

Nessa perspectiva, a linguagem não só liberta o homem da sua subordinação ao concreto sensorial e ao imediato, permitindo-lhe operar na ausência dos objetos pela ação de uma consciência capaz de discernimento e da abstração, como é responsável –

juntamente com o trabalho – pela própria formação das dificuldades que possibilitam a realização dessas operações. Para Luria (2005, p. 80),

> Quando a criança assimila a linguagem, fica apta a organizar de nova maneira a percepção e a memória; assimila formas mais complexas de reflexão sobre os objetos do mundo exterior; adquire a capacidade de tirar conclusões das suas próprias observações, de fazer deduções, conquista todas as potencialidades do pensamento.

Dessa análise decorre uma constatação da maior importância: tanto a linguagem como a consciência não são características naturais do homem e tampouco constituem um dom inato. São, ao contrário, características históricas e sociais, isto é, o resultado da ação coletiva que os homens desenvolveram no processo do trabalho ao longo de sua história. Assim sendo, nem a linguagem é imutável, única e acabada, nem os processos de abstração e generalização permanecem invariáveis. Pelo contrário, são determinados pelo grau de desenvolvimento do trabalho – da mesma forma que determinam alterações substanciais neste – apresentam-se de forma diversificada em diferentes estágios sócio-econômicos.

Constata-se, por conseguinte, que a possibilidade de realização dos processos mentais mais elaborados implica a dimensão simbólica da linguagem. Não há dúvida de que a aquisição e o domínio cada vez mais amplo desta acarretarão possibilidades diferenciadas e, também, cada vez mais amplas de apreensão do conhecimento historicamente acumulado, demandando, portanto, o desenvolvimento destes processos.

A linguagem, inicialmente colada à situação prática e aos gestos, foi avançando na complexificação das relações sociais de trabalho até a construção de um sistema de códigos capaz de transmitir qualquer informação. Esse esforço de emancipar a linguagem da situação concreta imediata, ampliando seu grau de abstração, tem na linguagem escrita o seu produto mais desenvolvido. Segundo Leontiev (2005, p. 72),

> A aprendizagem da linguagem é a condição mais importante para o desenvolvimento mental porque, naturalmente, o conteúdo da experiência histórica do homem, a experiência histórico-social, não está consolidada somente nas coisas materiais; está generalizada e reflete-se de forma verbal na linguagem. E precisamente nesta forma a criança acumula o conhecimento humano, os conceitos sobre o mundo que a rodeia.

Mas esta não é a única função da linguagem. Ela não tem apenas a função generalizante de transmitir as experiências das gerações anteriores, é a base fundamental do pensamento com função planejadora e organizadora. Neste âmbito, a linguagem deve ser vista como uma atividade prática, tanto para o indivíduo como para as demais pessoas. Nenhuma atividade, aliás, pode ser compreendida de forma isolada, fora dos vínculos

sociais, pois é no contato com os outros que o indivíduo formula uma linguagem que representa os objetos e o próprio trabalho.

Sendo a linguagem produzida socialmente, a língua é o resultado desse processo social e histórico, configurando-se como um instrumento de ação que permite compartilhar os significados gerados coletivamente. É também uma das formas de configuração da linguagem, que representa a abstração do pensamento.

A língua não pode ser concebida apenas como um sistema complexo de símbolos convencionados socialmente para expressar as representações do pensamento, mas também e, principalmente, deve ser concebida como o meio de constituição das relações sociais. Neste sentido, a língua apresenta um caráter dialógico e interacional, visto que tudo o que falamos dirige-se a interlocutores que trocam informações sobre o mundo e transmitem o conhecimento e as experiências acumuladas historicamente. Segundo Bakhtin (1998), esse caráter dialógico é o princípio fundador da linguagem. O dialogismo se refere à multiplicidade de vozes que se expressam por meio da língua, transferindo sentidos ideológicos para os discursos enunciados.

Estes discursos veiculados estão embutidos de valores relacionados ao comportamento humano, sendo que este pode ter uma conotação dependendo da intencionalidade do falante, conforme afirma Fiorin (1990, p. 55), “a sociedade transmite aos indivíduos – com a linguagem e graças a ela – certos estereótipos, que determinam certos comportamentos”. Estes estereótipos transmitidos de um indivíduo ao outro, revelam-se por meio do discurso. Sendo assim, pode-se afirmar que são pelos discursos adquiridos que se forma a consciência e esta é verbalizada pela linguagem, que está imbricada de ideologia.

A classe dominante utiliza a linguagem para impor sua ideologia, objetivando manter as relações de poder, visto que é pelo discurso que o homem aprende a ver o mundo e relacionar-se com o outro. Considera Bakhtin (1998, p. 47), que “a classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente”.

A ideologia é materializada na palavra. Neste sentido, as palavras, combinação de sons que permitem se expressar, apenas adquirem sentido nas relações sociais, conforme afirma Bakthin (1998, p. 95): “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivência”.

Como a palavra, o estudo das línguas e as suas condições objetivas de produção somente se concretizam no contexto real de sua enunciação (toda enunciação se constitui num diálogo que faz parte de um processo dinâmico e ininterrupto). Logo, tanto a história quanto a língua passam por transformações sociais e evoluem. A evolução da língua ocorre em meio às contradições e não de forma linear, posto que é utilizada como instrumento de

dominação e poder, estando sempre a serviço de uma classe e moldada aos seus interesses econômicos. Sabendo-se que a língua reflete a sociedade e ao mesmo tempo é a mediadora entre o pensamento e a realidade, podemos compactuar com Bakhtin ao afirmar que “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais, em todos os domínios” (1998, p. 35). A trama se define como um conjunto vivo de discursos entrelaçando-se na trama social.

Sabemos que a língua padrão foi constituída quando se estabeleceu as regras de um determinado modelo para os falantes de outras variedades lingüísticas, reforçando uma estratificação social. Quando uma variedade for considerada “melhor”, explicitou-se a força ideológica de uma classe dominante para a sua manutenção. Todavia, não é devido ao fato de a norma padrão estar relacionada ao poder que se deve desconsiderar a relevância da gramática ou da norma culta e deixar de ensiná-la na escola, assim como outras variantes devem ser valorizadas pelo professor.

A norma padrão deve ser vista como uma forma de se apropriar dos mecanismos do discurso do poder. Os alunos da classe trabalhadora precisam aprender a dominar essa forma de falar e escrever para se apropriarem dos conteúdos historicamente produzidos, assim como para poderem se comunicar, efetivamente, nos contextos em que se exige tal domínio, podendo, desta forma, dialogar igualitariamente com os discursos produzidos pelas diversas formas de poder.

O ensino da gramática permite também ao falante a tomada de consciência das regras que ele já conhece, sendo importante para o desenvolvimento mental da criança. Assim, aprender regras da norma – padrão desenvolve a atenção voluntária e permite realizar escolhas conscientes, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo da criança.

> Quando a criança aprende o idioma estrangeiro, não tem que desenvolver de novo a semântica da linguagem, formar de novo o significado das palavras, assimilar novos conceitos acerca dos objetos [...] A criança assimila a língua materna de forma não consciente e não intencionada, enquanto o idioma estrangeiro parte do consciente e da intencionalidade. (VYGOTSKI, 1993, p. 255-259)

Aprender a língua escrita, que é adquirida por um processo de apropriação da cultura das gerações precedentes, também é uma questão social, sendo que esta era privilégio dos então detentores do poder. Todavia, esta aprendizagem é de fundamental relevância tanto para a vida social quanto para o seu próprio desenvolvimento, pois, como também pondera Vygotski (1993, p. 198), “a gramática e a escrita ajudam a criança a passar a um nível mais elevado do desenvolvimento da fala”.

Ensino de Língua Estrangeira

Para aprender uma língua estrangeira, o indivíduo pode utilizar seu arcabouço de conhecimentos lexicais e morfossintáticos da língua materna como suporte para a aprendizagem da nova língua. Cada falante estabelece um vínculo com o seu próprio idioma. Este vínculo é construído socialmente desde a infância e se aprimora no ensino formal, segundo Vygotski (1993, p.198),

> O ensino de uma língua estrangeira à criança se fundamenta no conhecimento da língua materna. [...] a influência é recíproca da língua estrangeira na língua materna da criança. Isto lhe permite utilizar de forma mais consciente e mais voluntária a palavra como instrumento do pensamento e como expressão de conceito

Aprender uma língua estrangeira não é aprender os mecanismos lingüísticos mecanicamente, apenas reproduzindo estruturas, mas é aprender a empregá-las como veículo de comunicação e interação entre os indivíduos. Ultrapassa o estudo lingüístico, permitindo o conhecimento das culturas do país onde aquela língua é falada, como afirma Goettenauer (2005, p. 64), “apropriar-se de uma língua distinta da materna é apropriar-se de novas lentes para mirar o mundo”.

Além de aprender a ver o mundo por um prisma lingüístico cultural distinto daquele de sua língua materna, o aprendizado de outra língua amplia os conhecimentos literários, filosóficos, historiográficos e sociais, pois,

> Quando estudamos um segundo idioma não aprendemos apenas a descrever a nossa realidade com sons novos e exóticos; aprendemos também a criar uma realidade completamente nova. (SEDYCIAS, 2005, p. 37).

A possibilidade de refletir sobre a própria identidade provoca deslocamentos e permite reconstituir-se como sujeito. Tal possibilidade é propiciada no aprendizado de uma língua estrangeira, visto que apropriar-se de um outro idioma é igualmente apropriar-se do *outro*. Essa relação do *eu*[88] com o *outro* é o que permite a reflexão acerca das contradições e a constituição de uma identidade.

A Língua Espanhola

[88]O termo não é entendido aqui como sujeito individual, mas sim nos termos que coloca Bakhtin (1998), como um sujeito coletivo.

Dada à relevância do ensino de língua estrangeira é que a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel optou por inseri-la na grade curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), objetivando que o aluno, além de dominar um outro idioma, conheça outra realidade lingüística e cultural e que tenha os mesmos acessos aos conhecimentos que a classe dominante historicamente sempre teve. Deste modo, ofertar a língua estrangeira aos alunos da classe trabalhadora é possibilitar que eles tenham acesso a informações sobre ciência, tecnologia e comunicação intercultural, acesso este que sempre esteve ao alcance dos filhos da classe dominante e que, por questões de manutenção do poder, é deixado em segundo plano aos alunos da escola pública. Levando em consideração o pressuposto de que é pela linguagem que se apropria dos conhecimentos científicos, quanto mais línguas o indivíduo dominar, de mais conhecimentos ele se apropriará.

A língua escolhida para ser trabalhada nos anos iniciais é a Língua Espanhola. Tal escolha se justifica por aspectos históricos e geográficos do Oeste do Paraná. Esta região faz fronteira com dois países, Paraguai e Argentina, cuja língua oficial é o Espanhol. Cabe ressaltar que o conceito de fronteira utilizado neste documento ultrapassa os limites geográficos. Nestes termos,

> A noção de fronteira costuma evocar os aspectos geográficos, as divisas, as demarcações territoriais, as linhas separatórias e os limites. Contudo, a noção de fronteira há muito deixou de estar ligada tão apenas aos estudos de ordem geográfica. As migrações, a expansão populacional e o fluxo de bens e mercadorias evidenciam a existência de uma fronteira humana. Neste ponto, a fronteira deixa de ser estática para ser fluida, deixa de existir como um traço demarcatório fixo para se tornar uma linha móvel. (PIAIA, 2004, p. 190).

Além das questões históricas, a tríplice fronteira é marcada pela indefinição de um idioma, visto que é utilizado o portunhol (mistura do Português com o Espanhol), cuja origem está possivelmente no contato entre falantes de português e espanhol nas fronteiras brasileiras e de países falantes de Espanhol. O próprio Ministério da Educação, ao tratar do Projeto Escolas de Fronteira, “Modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino de português e do espanhol” (MEC, 2005, p. 03), a define como “uma zona de instabilidade sociolingüística [...]. Encontram-se freqüentemente na fronteira, ainda, fenômenos de mescla lingüística e de empréstimos maciços em uma ou outra direção”.

Na América Latina, a idéia de legitimação do Espanhol como uma língua a ser utilizada nas relações comerciais efetivou-se com a criação do Mercosul[89], em 26 de março de 1991, cujas metas básicas são, principalmente, a livre circulação de serviço, de mão-de-

[89] Mercado Comum do Sul - Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai.

obra e de capitais. Com a criação desse mercado, a língua portuguesa e a língua espanhola foram declaradas idiomas oficiais do Mercosul. Após a definição dos idiomas oficiais, o SEM [90] estabeleceu como meta a difusão do português e do espanhol por meio do sistema educacional dos países envolvidos, objetivando não somente o aprendizado de uma outra língua, mas também a possibilidade do conhecimento cultural de ambos.

Buscando fomentar os princípios do Mercosul, originou-se o Programa Arandú[91] para integrar projetos do CDESUL[92] com projetos do CRECENAL/LITORAL[93]. Nas discussões do Programa Arandú, a Prefeitura Municipal de Cascavel assinou o Acordo de Intenções em maio de 1997, com o Ministério de Cultura e Educação da Província de Misiones na Argentina.

Dentre as ações educacionais desenvolvidas após a assinatura do referido acordo estão a implantação do projeto de Língua Espanhola nas escolas de Rede Municipal de Ensino de Cascavel e o intercâmbio de alunos e docentes cascavelenses com a Província de Misiones. Para que os professores da rede pudessem trabalhar com o referido idioma, é ofertado curso de Espanhol, gratuitamente, desde 1997. O projeto de intercâmbio foi ampliado e reformulado em 2006, passando a chamar-se Projeto PILAR[94]. Este projeto tem por finalidade efetivar o aprendizado da língua pelo contato direto com o idioma, estreitar as relações sociais entre os integrantes da tríplice fronteira, além de propiciar o conhecimento de outros povos, culturas e artes. Os alunos do 4º ano e os professores permanecem uma semana em cidades paraguaias ou argentinas, conhecem as escolas e freqüentam as aulas em um período e no outro conhecem os pontos-turísticos, fatos históricos e as manifestações artísticas do país que os hospeda. A cidade de Cascavel também recebe as delegações e realiza o mesmo tipo de programação.

A própria Legislação brasileira reconhece a importância do ensino da Língua Espanhola e tal reconhecimento se explicita na Lei Federal Nº 11.161 (05/08/05), a qual torna obrigatória a oferta do ensino da referida língua nas escolas públicas e privadas do território nacional, no horário regular, para o Ensino Médio e faculta a inclusão desse idioma nas grades curriculares da primeira etapa do Ensino Fundamental.

Concluímos, portanto, que, por todos os fatos explicitados aqui, o ensino da língua espanhola justifica-se plenamente na região oeste do Paraná. Por fim, aprender Espanhol não é somente importante do ponto de vista econômico e comercial, mas principalmente cultural e universal, uma vez que apropriar-se dessa língua falada por milhões de pessoas é

---

[90] Setor Educacional do Mercosul.
[91] Sabedoria em Língua Guarani.
[92] Conselho de Desenvolvimento e Integração Sul, composto pelos Estados do Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.
[93] Comissão Regional do Comércio Exterior do Nordeste Argentino, composto por Choco, Corrientes, Entre Rios, Formosa, Misiones e Santa Fé.
[94] Projeto de Intercâmbio Lingüístico, Artístico-Cultural de Relações entre Brasil, Paraguai e Argentina.

apropriar-se de diferentes culturas e, conseqüentemente, da produção humana. No caso dos brasileiros, é compreender a realidade de “nossos irmãos”, pois, como afirma Sedycias (2005, p. 65),

> [...] formar brasileiros capazes de interagir com estrangeiros, não só espanhóis, mas também e principalmente, chilenos, argentinos, venezuelanos, uruguaios, mexicanos e tantos outros latino-americanos – povos com os quais compartilhamos fatos históricos e realidades atuais muito semelhantes.

O ensino das línguas estrangeiras sempre constituiu excelente maneira de estreitamento das relações e interações entre os povos porque entre as nações também é válido o princípio de que não podemos manter um bom relacionamento senão com aqueles que bem conhecemos. Aprender uma língua nova não é apenas adquirir uma ferramenta a serviço do próprio enriquecimento intelectual e profissional, mas, sobretudo, encontrar o caminho para a inserção na cultura de outros povos. Assim, é também uma forma de compreender melhor a sua língua e a sua própria identidade, posto que, como alega o poeta alemão Johann Wolfgang Goethe *apud* Vygotski (1993, p 257), “aquele que não conhece nenhuma língua estrangeira não conhece verdadeiramente a sua própria”.

7.6.2 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Ao se propor o ensino de uma Língua Estrangeira – Língua Espanhola nos anos iniciais do Ensino Fundamental, surgem diferentes questões, como: que metodologia vai direcionar o processo de ensino dessa disciplina? Os encaminhamentos metodológicos para ensinar uma língua estrangeira são completamente diferentes dos de outras disciplinas? Como trabalhar com as turmas que estão sendo alfabetizadas no código da língua materna? E nas turmas de 3º, 4º e 5º anos?

Para responder a estas questões, iniciamos destacando que a disciplina de língua estrangeira não deve ser pensada ou encaminhada diferente das outras disciplinas do currículo escolar, pois ela tem o mesmo objetivo, que é o da apropriação de conteúdos científicos pelos alunos da escola pública. Estes conteúdos, neste caso, referem-se às culturas e aos conhecimentos de tudo o que significa esta nova língua. Reiterando que esta língua do outro, com o transcorrer do tempo deixará de ser uma língua alheia e estranha para tornar-se uma língua próxima e conhecida, configurando um movimento ao seu encontro.

Propõe-se, portanto, que os encaminhamentos metodológicos nas aulas de língua estrangeira sejam um espaço para que os alunos conheçam e compreendam a existência das múltiplas determinações que envolvem a cultura do outro e não os conteúdos de outras disciplinas simplesmente traduzidos para a Língua Estrangeira.

Outro aspecto importante a ser destacado é que os encaminhamentos metodológicos são diferenciados para as turmas de 1º e 2º anos e de 3º, 4º e 5º anos. Pensar no ensino de uma língua estrangeira para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental é levar em consideração as especificidades dessas turmas, nas quais os alunos estão se apropriando do código escrito de sua língua materna. Ao abordar o conceito de apropriação da escrita, estamos utilizando a definição de SOARES (2000, p. 39), que pondera sobre a questão. Nestes termos, "Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar e decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é assumi-la como sua propriedade".

Sendo assim, nas turmas de 1º e 2º anos, o professor deve encaminhar o planejamento de suas aulas enfocando principalmente a oralidade e nas turmas de 3º, 4º e 5º anos, além da oralidade, devem ser trabalhados outros processos como a leitura e a escrita, considerando sempre o ponto crucial da proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola e suas respectivas implicações.

Destrezas desenvolvidas nos anos iniciais

Os encaminhamentos metodológicos no ensino de língua estrangeira devem ter como finalidade os objetivos propostos e as habilidades, que deverão ser trabalhadas de forma integrada. Para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita, salienta-se que o professor deve falar a língua que ensina de maneira natural, pois os estudantes precisam estar em contato o maior tempo possível com a língua alvo, serem estimulados a fazer uso do que estão aprendendo, facilitando a compreensão da forma e das funções da língua. O desenvolvimento destas destrezas - falar, ouvir, ler e escrever - acontece de forma gradativa, no entanto, respeitando a individualidade e o ritmo de cada aluno, conforme segue a tabela:

1º ano	**Oralidade**
2º ano	**Oralidade**
3º ano	**Oralidade, leitura e prática escrita**
4º ano	**Oralidade, leitura e prática escrita**
5º ano	**Oralidade, leitura e prática escrita**

Oralidade

A fala e a escuta tem um papel estratégico nas aulas de língua estrangeira, por isso a importância de realizar atividades de compreensão auditiva e de fala. Quando a criança

começa a aprender uma língua ela não será capaz de utilizá-la para comunicar-se. No entanto, o aluno utilizar-se-á de gestos e do léxico para demonstrar compreensão ou dúvida.

A linguagem gestual/corporal é importante para o aprendizado, pois é um instrumento pelo qual se efetivam a interação professor/aluno quanto ao processo de ensino/aprendizagem. O professor irá proporcionar atividades cada vez mais complexas, porém, sem se esquecer que as correções formais devem estar separadas da prática comunicativa para não inibir o aluno em sua produção espontânea, uma vez que este é o objetivo principal da destreza oral.

Leitura

O ato de ler não é passivo, pois o leitor necessita interagir e, além disso, acrescentar, opinar sobre o que lê, fazendo previsões e usando seu conhecimento de mundo. O professor deverá incentivar o aluno, através da pré-leitura, a perceber o conteúdo e o gênero do texto lido. A partir dessas leituras conduzirá o aluno para que exercite sua compreensão leitora. Quanto às leituras, estas deverão ser adequadas ao nível do aluno, sendo significativas, fazendo uma relação entre o texto escrito e a oralidade.

Devem ser utilizadas estratégias que demonstrem a utilidade da leitura, que provoquem a necessidade de ler no aluno. Para isso, os textos devem ser autênticos e inseridos em contextos reais de uso, permitindo ao aluno elaborar seu próprio ritmo e interpretação.

Prática escrita

É uma habilidade que não se adquire de forma espontânea. É necessário proporcionar ao aluno momentos de práticas, estabelecendo um propósito que tenha significado. Porém, esse processo de criação difere de um aluno para outro.

A leitura e a oralidade contribuem para que o aluno escreva melhor e quando este escreve deve ser dentro de um contexto ou situação. Neste sentido, a prática escrita classifica-se em textos escritos do tipo pessoal de uso próprio, como as notas, telefones, receitas, diários etc. e a outros destinatários, como as cartas, recados, convites, etc. Além destes, há também os textos institucionais, como anúncios, canções, folhetos, jogos, etc. Portanto, um dos objetivos principais é proporcionar ao aluno uma motivação para a apropriação da escrita espontânea.

Por fim, tanto na oralidade como na escrita, o ensino da língua estrangeira deve estar pautado no trabalho com os gêneros textuais, abordando a língua e a cultura do outro de forma contrastiva.

Os gêneros discursivos como centro do trabalho na Língua Estrangeira

Partindo do pressuposto de que a linguagem tem um caráter eminentemente social, que por meio dela o homem acumula e transmite experiências realizadas socialmente, consolida os laços sociais e transmite os conhecimentos acumulados historicamente, podemos afirmar que quando o homem interage pela linguagem, este não produz palavras e frases isoladas, produz enunciações[95] consubstanciadas em textos, ou seja, a comunicação se faz por textos. Neste sentido, podemos definir texto como toda e qualquer produção lingüística oral ou escrita que se compõe de algumas características comuns, como contexto de produção, utilização de regras e coerência.

Compreendendo que o texto é a manifestação do discurso e que cabe à escola como lugar da transmissão do conhecimento científico, ensinar o aluno a refletir sobre a língua nos diferentes contextos de interação, apropriando-se do discurso do outro e elaborando o seu próprio discurso de acordo com a situação de interação, podemos afirmar que o cerne do ensino da língua estrangeira não deve se diferenciar do cerne do ensino da língua materna, que é o trabalho com o texto. Coadunando com esta definição, Fávero e Koch (1994, p. 25), afirmam que

> [...] o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo e independente de sua extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto.

Um dos objetivos de se ensinar a língua estrangeira é o de possibilitar aos alunos que saibam produzir e compreender textos de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa. O texto deve ser trabalhado levando-se em consideração a sua dimensão discursiva, ou seja, não abordando-o como uma somatória de frases descontextualizadas. Assim sendo, deve ser considerado em suas situações de interlocução, por ser o resultado de trocas verbais que configuram a dinâmica de uma dada comunidade lingüística. É o resultado de uma atividade comunicativa efetiva. Koch (1997, p. 22) considera que “o texto é o resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em cada situação concreta de interação social”.

Cada situação de interação comunicativa estabelece um modo de interação que se configura num gênero textual adequado àquela situação. Cada gênero possui características próprias em termos de conteúdo, estrutura e aspectos lingüísticos específicos. Neste sentido, alega Bronckart (1999, p. 73), que “qualquer espécie de texto pode atualmente ser

[95] Entende-se por enunciação combinações de elementos lingüísticos providos de sentido.

designada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero."

Como na LM - Língua Materna, na LE – Língua Estrangeira objetivamos que o aluno aprenda o sentido, a cultura que envolve a língua que esteja aprendendo e não tenha um aprendizado apenas utilitarista, pragmático e instrumental. Para que isso ocorra, o professor deve proporcionar o contato dos alunos com diferentes gêneros textuais (adivinhas, piadas, notícias, quadrinhas, poesias, etc.) da língua estrangeira, para compreender como se estruturam e aprender cada vez mais sobre a cultura da língua trabalhada. Tal proposta de ensino se concretiza em um trabalho que envolve a análise e o conhecimento das relações entre língua, poder, grupos sociais e práticas sociais. Refere-se às formas de entender o texto escrito, visual, oral e o hipertexto para conhecer e compreender melhor as atitudes, os hábitos e as crenças a eles submetidos.

O trabalho com a língua estrangeira, dessa forma, fundamenta-se na diversidade de gêneros textuais, busca alargar a compreensão de linguagem, bem como de procedimentos interpretativos alternativos no processo de construção de significados possíveis. Nesta visão, é importante que os alunos conheçam e aprendam que há várias formas de produção e circulação de textos em nossa cultura e nas outras, de que existem diferentes práticas de linguagem na esfera de cada cultura, e que essas práticas são valorizadas também de formas diferentes em cada cultura. Portanto, é na língua e não por meio dela que se percebe e entende a realidade e, por efeito, a percepção do mundo que está intimamente ligada às línguas que se conhece.

Não se pode deixar de considerar o caráter ideológico dos discursos, pois, como afirma Bakhtin (1997, p. 31), "tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo", não desconsiderando também que a ideologia é um reflexo das estruturas sociais. Essas ideologias se materializam nos gêneros discursivos. Sobre essa comparação, Marcuschi (2003, p.19) comenta que "[...] os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia". Logo, não se cria um gênero cada vez que se produz um enunciado, assim como o gênero não é algo imutável, pois, com a evolução do homem, ele também sofre alterações. Como afirma novamente Marcuschi (2003, p.19),

> [...] os gêneros não são instrumentos estanques [...]. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Os gêneros discursivos, segundo Bakhtin (1992), além de apresentar características próprias, podem ser classificados em primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros primários ocorrem em situações cotidianas, em condições discursivas imediatas (diálogo, carta). Os gêneros secundários ocorrem em esferas culturais mais desenvolvidas reelaborando os gêneros primários (romances, dramas, pesquisas científicas). Todavia, a classificação dos gêneros é extremamente complexa devido à sua heterogeneidade. Ainda para Bakhtin (1992, p. 264),

> A diferença entre os gêneros primário e secundário (ideológico) é extremamente grande e essencial, e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades; apenas sob essa condição a definição pode vir a ser adequada à natureza complexa e profunda do enunciado.

No ensino da língua estrangeira faz-se necessário trabalhar com estes diferentes gêneros discursivos (primários e secundários), objetivando que os alunos se apropriem do léxico, identifiquem as características dos gêneros, da gramática, da coesão e da coerência.

Um aspecto importante a ser destacado é o princípio de continuidade e gradativo grau de complexidade dos textos que deve ocorrer de uma determinada turma para outra, ou seja, uma progressão gradativa de complexidade na seleção de textos e atividades propostas de uma turma para outra. Outro ponto a ser destacado é a atenção no momento da escolha do texto para que não seja reforçada uma visão monolítica de cultura ao desenvolver este trabalho, pois as características dos textos precisam estar de acordo com a análise e a viabilidade de resultados factíveis e realistas a serem alcançados nos diferentes anos.

Para finalizar, é preciso que o professor tenha claro que, ao planejar suas aulas de língua estrangeira, deve proporcionar ao sujeito de uma determinada cultura, conhecer e aprender mais sobre outras línguas e culturas. Desse modo, espera-se que ele compreenda que lugar ocupa no mundo esta língua, extrapolando assim o domínio lingüístico que o aluno possa vir a ter.

Reitera-se que todo o trabalho direcionado pelo professor deve ser realizado na língua meta, ou seja, comunicando-se pela língua que se está ensinando, facilitando assim o

processo de aquisição[96] da língua estrangeira que, nos termos de Krashen (1982), difere do processo da aprendizagem[97].

De acordo com a teoria vigotskiana, aprendizagem é um processo socialmente construído, ou seja, um produto da interação social. À medida que a criança interage, esta vai assimilando e desenvolvendo-se cognitivamente.

> [...] a zona de desenvolvimento próximo tem um valor mais direto para a dinâmica da aprendizagem que o nível atual de desenvolvimento. [...] o nível que alcança a criança ao resolver as tarefas, não por sua conta, mas em colaboração, é o que determina a zona de desenvolvimento próximo. [...] Com outras palavras, o que a criança não é capaz de fazer hoje em colaboração será capaz de fazê-lo por si mesmo amanhã. (VYGOTSKI, 1993, p.239,241)

Desta forma, as crianças são vistas como falantes e ouvintes em processo de desenvolvimento, por meio da interação, sendo a zona de desenvolvimento próximo[98] e o suporte mediado fundamentais, pois são mecanismos essenciais para aquisição de LE, uma vez que são instrumentos de mediação para apropriação do conhecimento.

Relações entre Língua e cultura

A comunicação entre os homens depende do conhecimento compartilhado de mundo que os falantes de um determinado idioma possuem, pois a cultura abarca um grande número de idéias e suas características são comuns aos membros de uma mesma comunidade, unindo-os nas visões de mundo sobre diversos temas, atitudes comportamentos, caracterizando-os perante outras comunidades, estabelecendo assim uma organização para uma interação social por meio da qual organiza o mundo e interpreta socialmente os fatos que acontecem.

O conceito de cultura se define a partir de diversos aspectos: características do meio em que vive (clima, paisagem, etc.), as festividades, as crenças, as tradições, as convenções sociais, o nível de desenvolvimento tecnológico, os hábitos cotidianos, a língua e suas literaturas e a educação, entre outros que podem conformar a ideologia social do grupo ou coletivo humano, e incidir em sua conduta emotiva e em sua personalidade.

---

[96] De acordo de Krashen (1982), apud Carioni (1988), a aquisição de uma língua se dá através de um processo subconsciente, similar, senão idêntico, à forma como as crianças desenvolvem a habilidade na primeira língua. Normalmente, as pessoas não estão conscientes do fato de que estão adquirindo a linguagem, mas estão conscientes de que elas a estão usando para a comunicação. Não há preocupação com as regras e as sentenças gramaticais “soam” ou “sente-se” que elas estão certas ou erradas, mas não se sabe que regra foi violada.

[97] Em relação à aprendizagem, Krashen (1982) coloca que esta se refere ao conhecimento consciente de uma segunda língua, o conhecimento das regras, estar consciente delas, e ser capaz de falar sobre elas. É o conhecimento formal da língua.

[98] Mais informações sobre a zona de desenvolvimento próximo, ler o item Apropriação do Conhecimento na introdução deste currículo.

Estes valores e critérios individualistas delimitam, inevitavelmente, o que é correto ou não, o que se aceita ou o que se exclui, o que é diferente. Nestes termos, “contato com outros sistemas culturais e outras visões de mundo provocam perturbações nas quais o indivíduo busca reforçar sua auto-imagem e deformar a imagem do outro para reafirmar-se numa experiência narcisista” (PEREIRA, 2003, p.16).

Neste contexto, o contato com a cultura do outro só será válida se soubermos reconhecer e evitar as armadilhas do etnocentrismo. Conseqüentemente, uma educação intercultural, em que se preze a relação de reconhecimento e respeito mútuo, faz-se necessária para o desvencilhamento dessas artimanhas sócio-culturais.

Portanto, vemos que, no ensino de línguas, há o conhecimento dos modelos culturais que fazem com que a aprendizagem da nova língua tenha um suporte indispensável para o entendimento de quem é o outro, de compreendê-lo. Os alunos chegam à escola com conhecimentos adquiridos de sua própria cultura, o que é fundamental na aprendizagem da nova língua, pois os contatos estão intrinsecamente ligados, ou seja, são indissociáveis, já que aprender uma nova língua é aprender sobre a sociedade e a cultura de seus falantes. Duarte (2004, p.50), pondera:

> Um objeto cultural, seja ele um objeto material, como por exemplo um utensílio doméstico, seja ele um objeto não material, como uma palavra, tem uma função social, tem um significado socialmente estabelecido, ou seja, deve ser empregado de uma determinada maneira (o fato de que o objeto cultural tenha, muitas vezes, mais de uma função não altera a regra de que sua existência está necessariamente ligada à prática social). O processo de objetivação é, portanto, o processo de produção e reprodução da cultura humana (cultura material e não-material), produção e reprodução da vida em sociedade.

Neste sentido, ensinar os sistemas de significados, seja lingüístico ou não, é começar a considerar a cultura como um saber social ou expressão social do modo de vida do outro. Que seja representado ao aluno como algo heterogêneo, para não formular generalizações errôneas (estereótipos). Há que se trabalhar situações contextualizadas, que possibilitem sentido ao aluno. Neste caso, o uso da literatura, do cinema, da televisão e da música é uma estratégia que garante o contato direto com a língua e a cultura do outro.

Desta forma, há uma necessidade de questionar esta cultura, compará-la com a sua própria, analisá-la e chegar às suas próprias conclusões. Para tanto, devemos oferecer ao aluno ferramentas interculturais que permitam-lhe fazer análises, interpretações e investigações sobre estas novas realidades culturais, possibilitando uma reflexão acerca destas, num espaço de diálogo no qual desenvolva a convivência e as destrezas culturais de maneira que os alunos se tornem os investigadores de outras culturas. Assim, construirá

conhecimentos intermediários que os permita aceitar outros sistemas interpretativos e o seu próprio, levando-o a compreender a diversidade cultural.

7.6.3 CONTEÚDOS DE 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino de língua estrangeira como processo de interação deve considerar os diferentes gêneros textuais, pois pressupõe que o aprendizado de espanhol não se baseia em instruções artificializadas. Para que o aluno se desenvolva lingüístico-socialmente, o ensino de língua espanhola deve contemplar textos que cumpram diferentes finalidades e que permitam o uso da língua estrangeira em diversas situações sociais. Os conceitos não devem nunca ser apresentados de modo fragmentado, devendo ser abordados na sua integridade, isto é, nos seus fundamentos.

Nesta perspectiva, o trabalho com diferentes gêneros textuais deve se dar por meio da oralidade, da leitura e da produção escrita, de maneira que o texto seja entendido como toda produção lingüística significativa, falada ou escrita, ou seja, as mais diversas situações sociais e de produção de sentidos. Portanto, anúncios, receitas, folhetos, tiras, anedotas, poemas, músicas, textos literários, cinema, etc. são os gêneros textuais que servirão de base para o desenvolvimento da linguagem e da aquisição da língua espanhola por parte do aluno.

Ao observar a especificidade desses gêneros, comparando e percebendo as diferenças entre os textos, como ocorre sua produção e efeitos de sentidos de sua recepção, o aluno torna-se consciente da importância do desenvolvimento da linguagem na sociedade. Independentemente de sua área de conhecimento, o texto deve propiciar a formação humana plena e universal.

Ao se propor um trabalho a partir dos gêneros textuais, estamos propondo a formação de um leitor crítico, que compreende o papel que a linguagem e a língua espanhola exercem em um determinado momento histórico-social, pois é por meio da linguagem que as pessoas compartilham os conhecimentos socialmente estabelecidos, ressignificando os seus próprios.

Portanto, os conteúdos a serem trabalhados na língua estrangeira estarão articulados em conteúdos temáticos, gramaticais e culturais, proporcionando trabalhar de forma a considerar as diferentes realidades e especificidades, porém, complementando-se entre si. Contudo, há de se considerar que, além dos gêneros textuais que vão constituir o centro do trabalho, não podemos perder de vista que o ensino da língua espanhola também deverá contemplar os conhecimentos culturais e as destrezas de falar, ouvir, ler e escrever.

1º ANO – FOCO: ORALIDADE

OBJETIVOS	TIPOLOGIA TEXTUAL	GÊNEROS TEXTUAIS	CONTEÚDOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS GRAMATICAIS	CONTEÚDOS CULTURAIS
Objetivos Gerais - O desenvolvimento da linguagem por meio da aquisição da LE; -A identificação dos gêneros textuais, sua função e uso, de acordo com as variadas situações sociais; -O desenvolvimento das destrezas orais: compreensão auditiva e produção oral, utilizando como meio os gêneros textuais orais e escritos.	Tipologia enfatizada: **narração**	Trava-línguas Parlendas Adivinhações Cantigas infantis tradicionais Canções variadas Contos Infantis Poemas	Relações sociais: Eu Família Casa Amigos Escola Lateralidade/ espacialidade Aniversário A moda ontem/hoje Gastronomia	Fonemas da língua espanhola Diferenciação lexical Espanhol/Português (enfatizar que a língua portuguesa e a língua espanhola são línguas próximas, semelhantes, mas que constituem línguas diferentes) Léxico: Saudações Estações do ano Partes do dia e da noite Dias da semana Vestuário Cores Alimentos Pronomes pessoais Artigos Adjetivo **Obs:Trabalhar a gramática a partir dos textos abordados em sala de aula e de forma implícita no 1º ano.**	Nomes e sobrenomes em espanhol Aspectos históricos e geográficos dos países do Mercosul (Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai) Culinária dos países do Mercosul
Objetivos Específicos: -Identificar as características discursivas dos gêneros textuais (quem fez, por que, para quem, quando, onde, com qual objetivo, etc.); -Iniciar o aluno na fonética da LE, contrastando com a fonética da LM; -Iniciar o aluno nas diversas culturas da LE, possibilitando o acesso aos conhecimentos universais presentes nestas diversas representações culturais.	Tipologia enfatizada: **descrição de atividades e ações**	Receitas culinárias Regras de jogos Manual de instrução			
	Tipologia enfatizada: **relato**	Diálogos contextualizados Cartão Relato pessoais			

2º ANO – FOCO: ORALIDADE

OBJETIVOS	TIPOLOGIA TEXTUAL	GÊNEROS TEXTUAIS	CONTEUDOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS GRAMATICAIS	CONTEÚDOS CULTURAIS
Objetivos Gerais -O desenvolvimento da linguagem por meio da aquisição da LE; -A identificação dos gêneros textuais, sua função e uso, de acordo com as variadas situações sociais; -O desenvolvimento das destrezas orais: compreensão auditiva e produção oral, utilizando como meio os gêneros textuais orais e escritos. **Objetivos Específicos:** -Identificar as características discursivas dos gêneros textuais estudados; -Ampliar os conhecimentos do aluno na fonética da LE, contrastando com a fonética da LM; -Ampliar os conhecimentos do aluno das diversas culturas da LE, enfatizando o espaço do Mercosul; - Trabalhar conteúdos culturais com o objetivo de fomentar as relações de alteridade com as outras culturas.	Tipologia enfatizada: **narração**	Adivinhações Ditos populares Cantigas infantis tradicionais Canções variadas Contos Infantis Histórias em quadrinhos Poemas	Identidade Família Casa Amigos Sala de aula Corpo humano Tipos físicos Sentidos Higiene Alimentação A vida no campo e na cidade Meio ambiente: Animais Plantas	Fonemas da língua espanhola; Diferenciação lexical Espanhol/ Português; Léxico: Objetos escolares Saudações Aniversário Estações do ano Partes do dia e noite Vestuário Dias da semana Meses do ano Cores Números 0 a 20 Utensílios domésticos Pronomes Artigos Verbos Adjetivos, etc. Alfabeto **Obs:Trabalhar a gramática a partir dos textos abordados em sala de aula e de forma implícita no 2º ano.**	Aspectos históricos e geográficos dos países do Mercosul (Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai); Culinária dos países do Mercosul Os hábitos dos países do Mercosul (Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai)
	Tipologia enfatizada: **descrição de atividades e ações**	Receitas culinárias Regras de jogos Normas (conduta, comportamento, etc.)			
	Tipologia enfatizada: **relato**	Diálogos contextualizados Relatos pessoais Cartão			
	Tipologia enfatizada: **argumentação**	Rótulos de produtos Propagandas Cartazes Logotipos			

3º ANO – FOCO: ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA

OBJETIVOS	TIPOLOGIA TEXTUAL	GÊNEROS TEXTUAIS	CONTEUDOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS GRAMATICAIS	CONTEÚDOS CULTURAIS
Objetivos Gerais: -O desenvolvimento da linguagem por meio da aquisição da LE -A identificação dos gêneros textuais, sua função e uso, de acordo com as variadas situações sociais -O desenvolvimento das destrezas orais: compreensão auditiva e produção oral, utilizando como meio os gêneros textuais orais e escritos - O desenvolvimento da leitura em sua dimensão psicolingüística e discursiva, utilizando como meio os gêneros textuais orais e escritos - O desenvolvimento da prática escrita em nível elementar (iniciação) **Objetivos Específicos:** - Consolidar os conhecimentos do	Tipologia enfatizada: **narração**	Lendas Fábulas Canções variadas Textos cômicos (piadas) Histórias em quadrinho Poemas Trava-Línguas	Meio ambiente: Escolar e Familiar Recursos naturais Esportes Jogos e brincadeiras Moradias Zona rural e urbana O trabalho Datas comemorativas (CUMPLEAÑOS, NAVIDAD, AÑO NUEVO, CARNAVAL, etc.).	Fonemas da língua espanhola Diferenciação lexical Espanhol/Português Léxico: Modalidades esportivas Profissões Móveis e objetos da casa Partes da casa Jogos infantis Alfabeto Números até 50 Artigos definidos e indefinidos Pronomes pessoais Sujeito Verbos LLAMARSE, ESTAR, ESTUDIAR, TENER e SER (presente do indicativo) -Adjetivos **Obs:Trabalhar a gramática a partir dos textos abordados em sala.**	As artes dos países do Mercosul (Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai) Música, dança, pintura, cinema, etc. Os hábitos dos países do Mercosul (Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai) A literatura infanto-juvenil dos países do Mercosul
	Tipologia enfatizada: **descrição de atividades e ações**	Manuais de instruções Normas (conduta, comportamento, etc.) Receitas Culinárias Regras de Jogo			
	Tipologia enfatizada: **relato**	Diálogos contextualizados Bilhete* Carta (familiar, convite) E – mail Biografia Cartão			

aluno na fonética da LE, contrastando com a fonética da LM - Identificar as características discursivas dos gêneros textuais; - Produzir pequenos escritos a partir das características discursivas dos gêneros textuais; - Ampliar os conhecimentos do aluno das diversas culturas da LE, enfatizando o espaço da América Latina - Trabalhar conteúdos culturais com o objetivo de fomentar as relações de alteridade com as outras culturas	Tipologia enfatizada: **argumentação**	Rótulos de produtos Propagandas Cartazes Anúncios publicitários Panfletos Logotipos			

4º ANO – FOCO: ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA

OBJETIVOS	TIPOLOGIA TEXTUAL	GÊNEROS TEXTUAIS	CONTEUDOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS GRAMATICAIS	CONTEÚDOS CULTURAIS
Objetivos Gerais: - O desenvolvimento da linguagem por meio da aquisição da LE - A identificação dos gêneros textuais, sua função e uso, de acordo com as variadas situações sociais - O desenvolvimento das destrezas orais: compreensão auditiva e produção oral, utilizando como meio os gêneros textuais orais e escritos - O desenvolvimento da leitura em sua dimensão psicolingüística e discursiva, utilizando como meio os gêneros textuais orais e escritos - O desenvolvimento da prática escrita enfatizando os elementos textuais que estruturam a narração, a descrição de atividades e ações, o relato, a argumentação e a exposição.	Tipologia enfatizada: **narração**	Lendas Canções variadas Textos cômicos (piadas) Histórias em quadrinho Poemas Narrativas policiais e de aventura Diários Narrativas fílmicas (cinema) Trava-línguas	Meu país Meio ambiente: natural/modificado Escolar, familiar, clima Fontes de energia Sistema solar Viagens e meios de transportes Sistema monetário de países hispano-falantes Fuso horário Pontos turísticos Direitos e deveres da criança	*Fonemas da língua espanhola; Diferenciação lexical Espanhol/ Português: Léxico: Falsos cognatos; Números até 100 Alfabeto Artigos - revisão; Verbo GUSTAR (presente do indicativo); Verbos VENIR (de) e IR (a) (Presente de Indicativo) Adjetivos Pronomes pessoais Sujeito revisão Possessivos Formação do plural Formação do feminino Advérbios de	Aspectos históricos e geográficos dos países hispano-falantes Os hábitos dos países hispano-falantes A literatura infanto-juvenil dos países hispano-falantes O sistema educacional dos países hispano-falantes
	Tipologia enfatizada: **descrição de atividades e ações**	Manuais de instruções Leis/Estatutos Regras de Jogo Regulamentos			

Objetivos Específicos: - Consolidar os conhecimentos do aluno da fonética da LE, contrastando com a fonética da LM - Identificar as características discursivas dos gêneros textuais - Produzir textos escritos e orais a partir das características discursivas dos gêneros textuais - Ampliar os conhecimentos do aluno das diversas culturas da LE, enfatizando o espaço da América Latina - Trabalhar conteúdos culturais com o objetivo de fomentar as relações de alteridade com as outras culturas	Tipologia enfatizada: **relato**	Diálogos contextualizados Relatos pessoais Reportagens/ Cartas E-mails Notícias Relatórios de atividades Cartões		lugar Sinônimos e antônimos **Obs:Trabalhar a gramática a partir dos textos abordados em sala de aula**	
	Tipologia enfatizada: **argumentação**	Propagandas Cartazes Panfletos Folder Anúncios publicitários Rótulos de produtos Cartazes Logotipos			
	Tipologia enfatizada: **exposição**	Entrevistas Textos científicos			

5º ANO – FOCO: ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA

OBJETIVOS	TIPOLOGIA TEXTUAL	GÊNEROS TEXTUAIS	CONTEUDOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS GRAMATICAIS	CONTEÚDOS CULTURAIS
Objetivos Gerais: - O desenvolvimento da linguagem por meio da aquisição da LE - A identificação dos gêneros textuais, sua função e uso, de acordo com as variadas situações sociais - O desenvolvimento das destrezas orais: compreensão auditiva e produção oral, utilizando como meio os gêneros textuais orais e escritos - O desenvolvimento da leitura em sua dimensão psicolingüística e discursiva, utilizando como meio os gêneros textuais orais e escritos. - O desenvolvimento da prática escrita enfatizando os elementos textuais que estruturam a narração, a descrição de atividades e ações, o relato, a argumentação e a exposição **Objetivos Específicos:** - Consolidar os conhecimentos do aluno da fonética da LE, contrastando com a fonética da LM - Identificar as características discursivas dos gêneros textuais	Tipologia enfatizada: **narração**	Lendas Canções variadas Textos cômicos (piadas) Histórias em quadrinho Poemas Narrativas policiais e de aventura Diários Narrativas fílmicas (cinema) Trava-Línguas	Meios de comunicação (TV, rádio, cinema, internet, jornal, etc.) Artes e suas linguagens (Teatro, cinema, música, pintura, literatura, fotografia) Sentimentos A importância de aprender línguas estrangeiras (conhecimento universal) O consumismo no mundo A tecnologia	Fonemas da língua espanhola; Diferenciação lexical Espanhol/Português: Léxico: Falsos cognatos - revisão; léxico relacionado aos conteúdos temáticos Verbos Adjetivos Possessivos – revisão Demonstrativos Sinônimos e antônimos - revisão Preposições e contrações Verbos regulares (Presente e Pretérito Perfecto Simples do Indicativo) Alfabeto Números até 150 **Obs:Trabalhar a gramática a partir dos textos abordados em sala de aula .**	As artes dos países dos países hispanos-falantes: música, dança, pintura, cinema, etc.; Folclore hispânico Mostra culinária hispânica Aspectos lingüísticos dos países hispano-falantes Festas populares
	Tipologia enfatizada: **descrição de atividades e ações**	Manuais de instruções Leis/Estatutos Receitas culinárias Regulamentos			
	Tipologia enfatizada: **relato**	Diálogos contextualizados Relatos pessoais Reportagens Cartas E-mails Notícias Relatórios de atividades			

- Produzir textos escritos a partir das características discursivas dos gêneros textuais - Ampliar os conhecimentos do aluno das diversas culturas da LE, enfatizando o espaço da América Latina - Trabalhar conteúdos culturais com o objetivo de fomentar as relações de alteridade com as outras culturas		Cartões			
	Tipologia enfatizada: **argumentação**	Propagandas Cartazes Panfletos Folder Anúncios publicitários Logotipos			
	Tipologia enfatizada: **exposição**	Entrevistas Textos científicos Texto imagens			

7.6.4 AVALIAÇÃO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA ESPANHOLA

A disciplina de Língua Espanhola propõe que a avaliação seja um processo e não um fim, ou seja, uma avaliação formativa, que tenha como objetivo acompanhar o ensino e a aprendizagem. Este processo avaliativo indicará as ações realizadas pelos alunos e professores, os instrumentos utilizados, que servirão para a reflexão do trabalho desenvolvido, quais os avanços e quais os pontos a serem retomados.

Dessa forma, os resultados dos procedimentos utilizados pelo professor serão um referencial daquilo que ele ensinou com atividades significativas. O professor trará o conhecimento de mundo associado a novos, de forma que contribua para a aprendizagem de maneira efetiva. Assim, tarefas e desafios propostos com objetivos claros permitirão perceber "os acertos", "as dúvidas" e "as relações que se estabelecem". Desta maneira, o professor poderá avaliar de forma contínua, diagnóstica, sempre visando o progresso do aluno, a partir de sua situação real.

A disciplina de Língua Espanhola, parte diversificada do currículo, não tem caráter de retenção. No entanto, tem o mesmo objetivo que as outras disciplinas da grade curricular, pois oportuniza a apropriação de outras formas de expressão e comunicação com/no mundo, contribuindo com sua transformação.

É importante enfatizar que a avaliação da língua espanhola envolve as destrezas oral, auditiva, de leitura e de escrita, de maneira que estas habilidades estejam relacionadas entre si, evitando sua fragmentação. Tomando como base os objetivos propostos, que contemplem as práticas citadas, é necessário estabelecer alguns critérios a serem observados no decorrer do ano letivo.

ORALIDADE

1º e 2º ano	O aluno deverá: - Expressar-se oralmente no idioma de forma simples, seguindo a modalidade dos gêneros textuais propostos; - Extrair a idéia central do que lhe foi exposto oralmente e informações específicas do que ouve; - Interpretar imagens de forma oral; - Compreender enunciados e textos curtos por meio da habilidade de ouvir.

3º e 4º ano	- Transmitir informações lidas e ouvidas, seguindo a modalidade dos gêneros textuais propostos; - Articular fonemas e pronúncias de palavras e frases; - Expressar claramente idéias e sentimentos, interagindo com o que ouviu e compreendeu.
5º ano	- Expor idéias de maneira clara e objetiva, seguindo a modalidade dos gêneros textuais propostos; - Observar concordâncias de gênero e número, verbo-nominal; - Diferenciar os falsos cognatos.

LEITURA

3º, 4º e 5º ano	O aluno deverá: - Ler todos os gêneros propostos, compreendendo sua idéia global, intencionalidade e processo de produção (quem escreveu, para quem, quando, onde, etc.); - Responder e comentar a respeito do texto lido; - Perceber que a pronúncia e a escrita da língua estrangeira é diferente da língua materna.

ESCRITA

3º, 4º e 5º ano	- Elaborar textos escritos simples, de acordo com os gêneros textuais propostos, com o auxílio do dicionário e do professor; - Progressivamente, produzir textos observando os fatores de coerência, utilizando vocabulário e elementos coesivos adequados, eliminando as redundâncias e observando as concordâncias de gênero e número, e verbo-nominal.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes,1992.**

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1998.

BELLO, A. et all. Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos**. Madrid: Santilhana, 1990.**

BORDÓN MARTÍNEZ, Teresa. **La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva.** In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús e GARGALLO, Isabel (Org.). **Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004, p. 983-1003.

BRASIL, LEI Nº 11.161, DE 05/09/2005 **– Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola. Brasília, 2005.**

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discurso**. São Paulo: EDUC, 1999.**

CARIONI, Lilia. Aquisição de segunda língua: a teoria de Krashen. In: BOHN, H. E VANDRESEN, P. (Org.). **Tópicos de Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988, p. 50-74.

CASTELA, Greice da Silva. Formação de professores de E/LE: um enfoque na preparação e escolha de materiais de compreensão de leitura. In: **Anais do 1º Congresso Latino Americano sobre formação de professores de línguas**. Florianópolis: UFSC, 2007.

DUARTE, Newton. **Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.

EGUILUZ PACHECO, Juan e EGUILUZ PACHECO, Angel. **La evaluación de la expresión escrita.** In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús e GARGALLO, Isabel (Org.). **Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE).** Madrid: SGEL, 2004, p.1005-1024.

_____. **La evaluación de la comprensión lectora**. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús e GARGALLO, Isabel (Org.). **Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE).** Madrid: SGEL, 2004, p. 1025-1041.

ENGELS, F. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1876. Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/img/obras/macaco.asp>. Acesso em: 13 jun. 2007.**

FÁVERO, L. L. e KOCH, I. G. Villaça. **Lingüística Textual: introdução**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FIORIN, J. L. Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1990.**

FIUZA, Adriana; PEREIRA, Flávio. Reflexões sobre o ensino de Espanhol nas séries iniciais. In: FIUZA, Alexandre; OLIVEIRA, Sandra. O bilingüismo e seus reflexos na escolarização no oeste do Paraná**. Cascavel: Edunioeste, 2006, p. 133-144.**

GARCÍA GARCÍA, Pilar. **La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas**. **Revista redELE**, Nº 0, marco de 2004. Disponível em: <http://www.mec.es/redele/revista/garcia.shtml>. Acesso em: mar. 2006.

GOETTENAUER, Elzimar. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, João (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 61-70.

KOCH, I. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

LEONTIEV. A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LEONTIEV. A. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema de atraso mental. In: [et al.]. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem. Luria, Leontiev, Vigotski e outros**. São Paulo: Centauro, 2005.

LURIA, A.R. O papel da linguagem na Formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças naturais e digofrênicas. In: [et al.]. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem. Luria, Leontiev, Vigotski e outros**. São Paulo: Centauro, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONÍSIO, A. P. et all. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerma, 2003, p. 19-36.

MARX, K. **A ideologia alemã. (I Feuerbach).** São Paulo: Hucitec, 1999.

MEC – Ministério da Educação. **Projeto Escolas de Fronteira "Modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino de português e do espanhol".** Brasília**,** 2005. Disponível em<http://www.sic.inep.gov.br Acesso em: 10 mai. 2007.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Trabalho, sociedade e valor**. In: NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo Economia Política. Uma introdução crítica. SP: Cortez, 2006.

PEREIRA, Flávio. A cultura no ensino de LE: subsídios para uma discussão. In: FERRARI, Ana Josefina (Org.). **Ensaios de língua e literatura hispano-americana**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2003, p. 9-22.

PIAIA, V. **A ocupação do oeste paranaense e a formação de Cascavel: As singularidades de uma cidade comum**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2004. (Tese de Doutorado).

SEDYCIAS, João. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? In: SEDYCIAS, João (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 35-44.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1993. v.2.

7.7 LÍNGUA PORTUGUESA – ALFABETIZAÇÃO

7.7.1 CONCEPÇÃO DA DISCIPLINA

A hominização que difere o homem dos outros animais está fundada em uma vida em sociedade organizada na base do trabalho. Nesse contexto, o desenvolvimento da linguagem não é decorrente apenas de leis biológicas, mas também de leis sócio-históricas, uma vez que o homem é um ser de natureza social.

Segundo os estudos da paleantropologia, o processo da passagem dos animais ao homem compreende uma série de estágios. Estes estágios caracterizam-se tanto pela preparação biológica do homem, como pelo início da fabricação de instrumentos e, em decorrência, surgem as primeiras formas de trabalho e sociedade.

Ainda que a linguagem seja um elemento essencial na produção do homem, e certamente uma conseqüência do pensar, por sua natureza exclusivamente simbólica, ela está ausente dos registros paleontológicos e arqueológicos que possam precisar seu nascimento. A natureza dupla da linguagem não permite que se possa obter dela um registro fossilizado. O que ocorre diferentemente com a escrita, inventada pelo povo sumério por volta de 3.500 a. C, na região denominada Mesopotâmia.

O impacto trazido pela escrita, a codificação em barro da linguagem oral, separou a história da pré-história. A escrita permitiu que tivéssemos contato com Aristóteles, Platão, Sócrates, Heródoto, Sófocles, entre outros pensadores e escritores do mundo antigo.

Mas, sem a linguagem a escrita não teria razão de ser. Como os objetos e fenômenos culturais não teriam razão de ser na ausência do ser humano. Logo, como qualquer fenômeno da cultura, a linguagem é um produto da ação humana, mas ela é também um suporte simbólico dessa ação, o qual torna possível a representação, tanto do mundo no qual e sobre o qual agem os seres humanos, como também a representação que o ser humano tem de sua ação e de si como sujeito dessa ação.

Desse modo, entende-se que o surgimento da linguagem se deu também por intermédio das relações de trabalho, devido à necessidade de comunicação e de interação com o outro, a qual, a princípio, era baseada nos movimentos e gestos exigidos durante o desenvolvimento da ação produtiva; passando, posteriormente, à linguagem sonora articulada. É importante citar que a linguagem sonora articulada é resultado das modificações nas constituições anatômicas do homem, isto é, desenvolvimento biológico de seu cérebro, dos seus órgãos dos sentidos, da sua mão e dos órgãos da linguagem. Nesse sentido, pode-se afirmar que tais características psicofisiológicas são formadas pela língua que o homem fala, portanto, no contexto sócio histórico.

De acordo com Leontiev (1971), o nascimento da linguagem só pode ser compreendido em relação à necessidade nascida do trabalho e do imperativo de interação entre os homens nas diferentes esferas da atuação humana.

Ampliando a compreensão sobre as relações da linguagem e de seus usos, Bakhtin (1979), afirma que a linguagem se configura como lugar de construção de relações sociais em que os falantes se tornam sujeitos. Constitui-se, ainda, como uma forma da ação sobre o outro e sobre o mundo, sendo marcada por um jogo de intenções e representações, configurando-se, portanto, como algo inacabado que se atualiza no contexto sócio-histórico e ideológico. Assim, compreender a concepção de linguagem na dimensão interlocutiva significa compreendê-la como espaço de construção da própria linguagem e dos sujeitos que com ela e sobre ela trabalham. Logo, Bakhtin assevera que

> As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio pelo qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN, 1997, p.41).

Nessa perspectiva, Bakhtin aborda a linguagem em consonância com a materialidade da vida social. Desse modo, não a separa dos sujeitos reais e concretos: aos falantes não cabe o papel de meros usuários de leis e códigos de uma língua determinada. Tal concepção de mundo e que permeia a linguagem, compreende o homem como um ser que se constitui na e pela interação, ou seja, inserido na complexa rede de relações sociais e dialógicas.

Os princípios dados pelo dialogismo bakhtiniano consideram a interação do sujeito com o outro enquanto discurso, ou seja, na relação sujeito-linguagem, ao se examinar todo e qualquer enunciado, considerando as condições concretas de interação verbal, é possível perceber no enunciado daquele que fala ou escreve, as palavras do outro, ocultas ou semi-ocultas.

Segundo Bakhtin, a língua, em sua "totalidade concreta, viva", em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Essas relações dialógicas não se circunscrevem no limite do diálogo pura e simplesmente. Há que se considerar a existência de uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, sendo inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que qualquer pessoa, ao falar, leva em conta a fala de outros sujeitos, que está presente na sua.

O dialogismo não pode ser pensado em termos de relações lógicas ou semânticas, pois o que dialoga no discurso são posições de sujeitos sociais, são pontos de vista acerca da realidade, são centros de valor. Bakhtin, ao explicitar que o fundamento da discursividade, o modo de funcionamento da linguagem é o dialogismo, mostra que ele tem um caráter constitutivo em toda

produção lingüística. Esse dialogismo revela-se na polifonia, no discurso direto e indireto, entre outras posições daquele que fala em diferentes processos de enunciação.

Desta forma, o dialogismo concebe o discurso como atividade interacional, isto é, o discurso permeado de vozes diversas. O discurso do eu é pautado no discurso do outro, uma vez que, por mais que se possa "escolher" um discurso, o sujeito o elabora pautado nas idéias de outros sujeitos.

Somando-se a essa concepção de linguagem, Travaglia (1997) afirma que a linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

Logo, a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente a estrutura da enunciação. Isso significa considerar não apenas o contexto da enunciação, mas compreender que a interação entre o eu e o tu, entre o produtor e o destinatário do texto estão circunscritos num espaço e tempo determinados sócio-historicamente.

Afirmar que a comunicação mediada pela linguagem ocorre sempre em um contexto sócio-histórico implica o reconhecimento de que a linguagem é uma parte das forças produtivas desenvolvidas pelos seres humanos no processo de transformação da realidade. O discurso não tem existência própria, pois ele é um produto da atividade social humana. Para que o indivíduo seja um ser que elabora discursos é preciso que ele seja um ser social real, objetivo, vivo e atuante.

Dessa forma, a concepção de linguagem na perspectiva dialógica, respaldada no materialismo histórico, concebe o discurso como uma manifestação, isto é, uma materialização da ideologia que, por sua vez, decorre do modo de organização dos modos de produção social.

Se o ser humano é histórico, também o é a linguagem. Segundo Marx, em cada uma das fases da história:

> Encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente criada com a natureza e entre os indivíduos, que cada geração transmite à geração seguinte; uma massa de forças produtivas, de capitais e de condições que, embora sendo em parte modificada pela nova geração, prescreve a esta suas próprias condições de vida e lhe imprime um determinado desenvolvimento, um caráter especial. Mostra que, portanto, as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias (MARX; ENGELS, 1993, p. 56).

A linguagem é uma dessas "forças de produção", uma dessas "circunstâncias" que cada geração herda da atividade das gerações precedentes. Se existe uma relação dialética formativa entre as circunstâncias e os seres humanos, essa mesma relação existe no caso da apropriação da linguagem pelos indivíduos. Assim, a apropriação da linguagem escrita não é um processo de aquisição de algo que permita a expressão de um pensamento existente em si mesmo. O próprio pensamento transforma-se no processo de sua expressão pela linguagem escrita. Da mesma

forma, o sujeito, ao dialogar com o pensamento de outras pessoas registrado na forma escrita, desenvolve um processo ativo de apropriação desse pensamento e das formas pelas quais ele é expresso. Analogamente ao que acontece com o uso de instrumentos, que transforma tanto a natureza como a mão humana, o uso da linguagem escrita transforma o pensamento dos sujeitos que se põem em contato por intermédio dessa linguagem. Prosseguindo com a analogia, da mesma forma que o instrumento impõe ao indivíduo procedimentos que sejam adequados às suas características objetivas, a linguagem também impõe ao indivíduo formas de expressão que, de certa maneira, moldam o pensamento expresso.

É fundamental compreendermos a linguagem como espaço por meio do qual o sujeito analise e compreenda as contradições que perpassam os contextos nos quais está inserido. Considerando essa perspectiva, a linguagem permite ao sujeito a possibilidade de refutar discursos herméticos, uma vez que por intermédio dela é possível elaborar/ reelaborar o conhecimento, considerando o caráter dialético.

Nesta perspectiva, a linguagem entendida como instrumento por meio do qual o homem se expressa e interage com o outro, compreende o mundo e constitui-se como sujeito, adquire e produz conhecimentos, deve ser trabalhada no contexto escolar, observando-se as especificidades no trabalho com a oralidade, com a leitura, com a escrita/ produção textual e com a análise lingüística, considerando o processo de reestruturação de textos mediado pelo professor.

7.7.2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS CONSIDERANDO AS DIMENSÕES DA ORALIDADE, DA LEITURA E DA ESCRITA

Eixo da Produção Oral/Interação Social

Apesar da importância da escrita, o discurso oral adquire certa hegemonia nas práticas pedagógicas na sala de aula. Contudo, é preciso lembrar que tanto a escrita quanto a oralidade e a leitura merecem atenção especial no processo de aprendizagem. Conforme estudos, a modalidade escrita exige um esforço maior do aluno. Uma reflexão sobre o funcionamento dessas modalidades poderá auxiliar o aluno e o professor no processo de ensinar e de aprender, pois tanto o discurso oral como o discurso escrito apresentam diferenças significativas em níveis organizacional, estrutural e de conteúdo.

Podemos observar algumas diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita, uma vez que a primeira depende de um contexto de interação, ou seja, necessita de envolvimento de interlocutores face a face; ao passo que a linguagem escrita não depende da relação presencial entre o leitor e o escritor. Desse modo, deve ser clara, concisa; permitindo a compreensão mesmo na ausência do autor do registro escrito.

No discurso escrito há possibilidade de reelaborar, acrescentar, suprimir ou omitir algumas informações. Contudo, isso não é possível no processo de linguagem oral devido ao caráter momentâneo que permeia o contexto de produção.

No momento da produção discursiva, o sujeito-autor exterioriza idéias inferindo acerca de como essas serão compreendidas por seu interlocutor. Contudo, por ser heterogêneo, o discurso é passível de diferentes interpretações, equívocos gerados por ambigüidades e ainda por elipses, que são recursos lingüísticos utilizados ou não de forma intencional. Seja como for, todos esperam que seu discurso seja compreendido por seus interlocutores e constroem esse discurso tendo como objetivo serem compreendidos da melhor forma possível. No que tange à linguagem oral, as reações imediatas do interlocutor fazem com que o indivíduo modifique seu discurso, procurando alcançar seus objetivos comunicacionais. No caso da linguagem escrita, há um distanciamento temporal e espacial entre o autor do texto e seus leitores. Isso exige que o discurso escrito trabalhe com um grau maior de explicitação dos sentidos e significados quando comparado ao discurso oral.

Assim, apesar de a linguagem escrita manter com a linguagem oral relações de várias ordens, elas constituem modos lingüísticos diferentes de expressão. Não se trata apenas de diferenças do âmbito físico, entre o sistema fonológico e o sistema grafológico ou ortográfico, as suas diferenças vão além destes aspectos.

Portanto, escrita e leitura precisam ser concebidas como momentos discursivos, visto que a aquisição ocorre processualmente por meio de atividades de interação e interlocução. Assim, a sistematização das letras do alfabeto, em que são exploradas as relações entre letras e sons (grafema/fonema), bem como o acesso às diferentes formas de escrita devem ter destaque no decorrer deste processo. Nesse sentido, Vigotski afirma que “a aquisição e o domínio da escrita como forma de linguagem acarretam uma crítica mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança”. (VIGOTSKI, 1975, p.140).

Desse modo, possibilita-se ao aluno enriquecimento e aperfeiçoamento do seu discurso, tornando-o um usuário consciente da linguagem, com habilidade para realizar adequações nas diferentes situações de uso, percebendo o grau de formalidade requerida em momentos diversos de comunicação.

Eixo da Leitura/Recepção Textual

Ao abordar o ensino de leitura na perspectiva do materialismo histórico-dialético, é necessário compreender que os significados produzidos pela prática social resultam de processos de objetivação, sendo a linguagem escrita uma dessas formas de objetivação dos significados. Ao mesmo tempo, existe o processo inverso ao de objetivação, que é o de apropriação dos significados objetivamente existentes na prática social e nas formas de registro escrito dela resultantes. Para que um indivíduo formule um enunciado que faça sentido aos

demais, é preciso que ele se aproprie dos enunciados e dos significados existentes. Os enunciados individuais resultam da apropriação dos enunciados presentes na sociedade.

A apropriação das formas de expressão escrita mais elaboradas e ricas existentes em nossa sociedade é condição necessária para o desenvolvimento de nossa própria expressão escrita. Por mais original que seja o pensamento a ser expresso e a linguagem que o expressará, tanto um como outro se alimentam das idéias, teorias, discursos e linguagens disponíveis na sociedade. Como escreveu Marx:

> E justamente quando parecem empenhados em revolucionarem a si e às coisas, em criarem algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestados os nomes, os gritos de guerra, sua roupagem para, com esse disfarce de venerável antiguidade e esta linguagem emprestada, representarem a nova cena da história universal.(MARX & ENGELS, 1993, p. 408).

Por meio do registro verbal, pelo código escrito, o texto conserva a expressão do conteúdo de consciência humana de modo cumulativo. Ao lê-lo, o leitor entra em contato com manifestações sócio-culturais no tempo e no espaço. Daí advém uma ampliação de conhecimento que lhe permite compreender seu papel como sujeito histórico. “A socialização do indivíduo se faz, para além dos contatos pessoais, também através da leitura, quando ele se defronta com produções significantes provenientes de outros indivíduos, por meio do código comum da linguagem escrita”. (BORDINI e AGUIAR, 1993, p.10).

Nesta perspectiva, é necessário que o trabalho com a leitura, mediado pelo professor, propicie a formação de um leitor que apreenda o significado/sentido dos discursos, interpretando os elementos sócio-históricos que o constituem. Logo, para que o leitor compreenda tais elementos, é relevante considerar a relação da língua com a história, sendo essa regida pelo mecanismo ideológico. Assim, não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia.

O texto será o material verbal mais importante no trabalho do professor com o aluno, não apenas um tipo de texto, mas todos os que concretizam um determinado discurso. Esta pluralidade deverá estar presente nos diversos gêneros discursivos. É a partir do confronto entre textos que tratam do mesmo tema diferentemente que podemos construir os nossos pontos de vista. A leitura e a análise contrastiva, assim, são um pressuposto básico para o trabalho de argumentação e da produção de efeitos que auxiliam no processo de recepção do texto. Isso não significa, porém, que o professor assuma uma atitude de neutralidade em relação aos diferentes pontos de vista. E também não significa que a compreensão acerca da realidade social e natural seja resultante apenas de uma comparação de diferentes discursos. O fato do conhecimento não ser neutro não significa que ele não possa ser objetivo. Sem o conhecimento objetivo da realidade não é possível construir-se um projeto coletivo de transformação social. A aprendizagem da análise contrastiva de diferentes textos e pontos de vista é necessária e importante, mas ela não

deve ser tomada como a forma pela qual construímos nossa concepção de mundo. A consciência não se reduz ao embate entre pontos de vista subjetivos.

Concebendo a leitura na condição de cognição e de prática social, o leitor aciona seu conjunto de valores e crenças, resultantes da classe social à qual pertence, para o processo de compreensão e interpretação do texto. Esta abordagem da leitura pode possibilitar a reafirmação desses valores ou sua ruptura, tal como abordam Bordini e Aguiar (1993), quando as autoras refletem sobre o rompimento de expectativas do leitor por meio da leitura do texto literário.

No mundo simbólico da obra literária, os objetos e processos nem sempre são bem delineados, mas essas lacunas são preenchidas no processo da leitura, pois o leitor é colocado frente a frente com um produto de cultura que reflete posicionamentos de diferentes sujeitos sociais.

Na literatura, o leitor encontra o que não pode ou não sabe experienciar na vida real. Logo, o texto literário expande as fronteiras de conhecimento do leitor ao exigir-lhe a construção dos sentidos lingüísticos. Como as palavras não apresentam um único sentido, ler também é escolher os sentidos mais adequados para cada palavra, conforme o contexto em que foi usada. Assim, a preparação para o ato de ler “requer uma contínua expansão das demarcações culturais da criança e do jovem.” (BORDINI e AGUIAR, 1993, p.16).

No ato de ler, os sentidos não se esgotam nos conceitos, “a plenitude da leitura do texto literário se dá na concretização estética das significações” (BORDINI e AGUIAR, 1993, p.16). Assim, o contato do aluno com o texto literário deve enfatizar a leitura de modo a explorar o seu significado cultural, sem a preocupação com classificações, para que na continuidade do processo de formação de leitores, ocorra a sistematização teórica do conhecimento literário, fundada na leitura prévia dos textos.

Nesse enfoque, por meio de atividades de leitura, o aluno evolui da compreensão imediata à interpretação das idéias do texto, adquirindo fluência. Gradativamente, a aquisição de conceitos de espaço, tempo e causa, bem como o desenvolvimento das habilidades de classificar, ordenar e enumerar dados permitem que o aluno exija leituras mais complexas desenvolvendo a leitura crítica.

O professor deve assegurar aos alunos leituras que representem a realidade de forma mais abrangente e profunda para que ampliem seu universo cultural. Assim, a leitura do texto literário torna-se dinâmica, desafiante e prazerosa.

Ao aproximar o leitor do universo literário que supera os limites de sua vida cotidiana, a obra literária desafia seu pensamento, provoca emoções e sentimentos novos, conduz à compreensão da realidade social. Dessa forma, o leitor é posto diante dos grandes conflitos da humanidade, não diretamente, mas de maneira indireta, por meio dos conflitos artisticamente retratados na obra literária, numa unidade dialética entre conteúdo e forma. A obra de arte não soluciona os conflitos da humanidade nem os cria, ela os traduz de maneira artisticamente condensada. A superação desses conflitos cabe à prática social em sua totalidade.

> A arte por si só não pode humanizar a vida; porém quando se tem a necessidade de humanizar a própria vida e dos demais também em outros níveis – o nível político, moral etc. – a arte proporciona um parâmetro e cumpre a função de apoio sentimental e intelectual para operar a transformação (HELLER, 1994, p. 203).

No ato da leitura, encontram-se os quadros de referências ou horizontes históricos do leitor e do texto, às vezes defasados ou diferentes, que precisam fundir-se para que haja a comunicação. Assim, o leitor é chamado a dialogar com o texto e muitas vezes a recorrer a outras leituras. Este "chamado" desencadeia uma rede de conhecimentos intertextuais. Por intertextualidade entende-se o diálogo entre textos, discursos já produzidos, paráfrases.

Conforme Kleiman (1992), a leitura propicia a desmistificação da realidade e o rompimento de horizontes de expectativas, além de fornecer subsídios para que o aluno aproprie-se das estruturas lingüísticas necessárias para o exercício da escrita. Embora a leitura seja um importante apoio para a desmistificação da realidade, ela não assegura, por si só, que tal processo ocorra. É necessário que a leitura esteja inserida na busca de conhecimento e de transformação da realidade. É necessário que o texto literário traduza a realidade de forma desmistificadora ou que, no caso oposto, o trabalho pedagógico com o texto seja capaz de propiciar aos alunos uma análise crítica da forma mistificada com que o texto traduz a realidade.

Neste sentido, é imprescindível a mediação e transmissão do professor, estimulando a leitura e a pesquisa de modo a selecionar previamente textos adequados ao contexto da proposta metodológica e da unidade temática, proporcionando atividades que retomem as idéias de gênero e sua especificidade, a partir de objetivos propostos, visando a ampliação e superação do conhecimento prévio pelo aluno.

Posterior ao processo de seleção do gênero, o professor conduzirá as discussões em sala estimulando os alunos ao levantamento de inferências (hipóteses), isto é, pistas apresentadas na produção textual, indagando-os sobre a tipologia textual, a relação título/tema, os interlocutores (a quem o texto se destina) e a relação dos aspectos visuais com o conteúdo. Este trabalho pode ocorrer por meio da utilização da capa de um livro de literatura infantil, em que o professor pode criar um clima de suspense acerca do enredo da história, analisando as ilustrações, a categorização gráfica das letras, a relação título/tema, os supostos personagens, o autor da obra e outros recursos visuais empregados. Entretanto, o trabalho não pode ficar restrito aos aspectos visuais e às inferências.

Considerando o processo inicial de alfabetização, o professor deve assegurar ao aluno a leitura de textos imagéticos (ilustrações sem legenda), porém, também ocorrerão momentos em que o professor fará a leitura convencional enfatizando a fluência, o ritmo e a entonação ao ler os textos, recursos fundamentais para a compreensão do que fora escrito. O aluno acompanhará o professor na leitura (pseudoleitura), que pode ser apontando um gênero discursivo, frases, baterias de palavras ou as letras do alfabeto.

O trabalho com a leitura convencional (sistemática) deve ocorrer, visando a compreensão da função social da leitura pelo aluno, isto é, entendendo a leitura como fonte de apropriação da cultura historicamente acumulada. No concernente à leitura e à interpretação, o gênero discursivo deve ser lido tanto nos aspectos não-verbais quanto nos aspectos verbais e o professor deve promover discussões orais, nas quais o aluno relate e argumente acerca do que compreendeu (personagens principais, enredo da história ou conteúdo do gênero textual, as relações de interlocução - quem escreveu e para quem escreveu).

Pensar o eixo da leitura na perspectiva de ampliação e superação do horizonte de expectativa do aluno significa formar um leitor capaz de apreciar o sentido artístico do texto literário e compreender sua importância como objeto da cultura e da história social. Tal formação ocorre num processo gradativo que precisa ser cultivado no ambiente escolar e fora dele, a fim de despertar a prática da leitura para que o aluno possa ter acesso à linguagem literária e ampliar sua percepção sobre a linguagem e sobre o mundo.

Eixo da Escrita/ Produção Textual

Para que o aluno se aproprie da leitura é necessário que decifre o que está escrito, sendo este um aspecto imprescindível da alfabetização. Tal processo se refere à compreensão da idéia de símbolo, considerando que não há uma relação direta entre um símbolo e as características do que este simboliza. Nessa perspectiva, Vigotski:

> Assinala a diferença na natureza do código oral em relação ao código escrito. Designa como simbolismo de primeira ordem aquele cuja relação significado/significante é imediata, e chama de simbolismo de segunda ordem àquele que não denota diretamente um objeto, mas se refere a um outro símbolo que, por sua vez, é aquele que diretamente representa o objeto. Ou seja, o simbolismo de segunda ordem é uma representação de uma representação. Assim, antes de uma satisfatória aquisição da escrita, esta funcionará como um simbolismo de segunda ordem, no sentido de que os sinais gráficos terão de ser, primeiramente, decodificados na sua correspondência sonora, para, em seguida, ser apreendida a compreensão do significado da palavra lida, posto que os elementos gráficos não guardam relação com o objeto representado, mas com a forma oral com que este é designado. O domínio fluente da leitura determina o seu funcionamento no nível imediato, de primeira ordem, portanto, no sentido de que para o leitor fluente não é mais necessário reconstituir oralmente a palavra lida como condição para aprender seu significado. Este é, então, apreendido diretamente na linguagem visual da escrita, prescindindo de uma reconstituição oral. (VIGOTSKI, 1975, p.116).

Outro aspecto importante se refere à discriminação das formas das letras, uma vez que estas se assemelham em muitos casos, exigindo percepção para distingui-las, o mesmo ocorrendo em relação aos sons. Como as letras simbolizam os sons da fala, faz-se necessária a discriminação auditiva de diferenças importantes destas, possibilitando a opção pela letra que corretamente simbolize cada som.

Portanto, a compreensão da relação simbólica entre letras e sons da fala e a percepção das diferenças, conforme Lemle (1994), são aspectos essenciais para que o aluno estabeleça uma relação simbólica entre os sons da fala e as letras do alfabeto.

Para que haja a compreensão de tais relações pelo aluno, não é suficiente afirmar que usamos as letras na escrita e que estas têm um nome, mesmo porque não há uma relação linear, assim como não basta memorizar a seqüência das letras numa palavra. É necessário que o professor explore todos os aspectos relevantes para a compreensão do símbolo utilizado, no seu contexto de uso a fim de que o aluno compreenda o funcionamento da escrita.

O alfabeto é nosso sistema de escrita, o qual parte da representação de sons para a composição das palavras, chegando ao significado. O mesmo foi criado pelo princípio acrofônico ou alfabético, que relaciona o nome das letras ao som que essas têm. Assim, a letra E tem o som [e]; a letra D tem o som [dê], o que na verdade ocorre em poucos casos, onde há a correspondência biunívoca. Neste sentido, Cagliari afirma:

> O princípio acrofônico é o começo, a chave que começa a abrir a porta da decifração. Mas, somente isso não é suficiente para decifrar a nossa escrita. Disso tudo resulta a idéia de que a escrita permite a leitura e com o nome das letras podemos começar a descobrir os sons que a escrita representa, até chegarmos à identificação final da palavra. Esta discussão é imprescindível na alfabetização (CAGLIARI, 2005, p.52).

Além disso, há que se considerar as demais relações presentes na escrita em que não há correspondência letra-som, ou seja, relações não biunívocas, em que uma letra representa mais de um som em uma determinada posição (relação cruzada), relações de concorrência, em que mais de uma letra representa um mesmo som (relação arbitrária), as quais requerem contínua e progressiva sistematização, de modo que o aluno estabeleça relações, reflita, pesquise e gradativamente tenha domínio desse sistema.

Outra questão que requer a atenção do professor ao propor atividades de escrita, é a necessidade da exploração da categorização gráfica das letras que historicamente foi se modificando e ampliando, requerendo a compreensão de que uma letra é uma unidade abstrata, com forma gráfica material e com uma função – representação dos sons da linguagem oral. A categorização gráfica das letras possibilita a identificação de uma forma gráfica como sendo uma determinada letra e este controle é dado pela ortografia.

Compreendendo que o processo de alfabetização deve ocorrer a partir da exploração de gêneros textuais, não há como fixar uma trajetória linear sistematizando a escrita por “ordem de dificuldades” ou ordem alfabética. Desse modo, ao planejar seu trabalho, o professor estabelecerá critérios a fim de trabalhar com as unidades menores da escrita (sílabas e letras), com o objetivo da apropriação do código no que diz respeito à sonorização e à ortografia. No processo de ler e escrever, a palavra é uma unidade importante, na medida em que traz consigo os sons da fala e

as idéias semânticas associadas a esses sons, pois a partir desta é que foram criados todos os sistemas de escrita.

No processo de aquisição da escrita, é necessário explicitar que há relações simbólicas entre o que pronunciamos e a representação dos sons na seqüência das letras que compõem as palavras. Temos assim, uma relação entre a forma da palavra e seu conceito correspondente. Nesse sentido, é fundamental que o professor enfatize o trabalho com as unidades menores da escrita (palavras, sílabas e letras).

Para o trabalho com os símbolos e a idéia de representação, o professor elencará e levará para a sala de aula toda a variedade possível de símbolos que circulam socialmente: emblemas, sinais de trânsito, bandeiras, entre outros, em torno dos quais trabalhará os aspectos verbais e não-verbais da escrita. Neste processo, o aluno precisa ser orientado a observar a relação simbólica entre os sons da fala e as letras do alfabeto, as diferenças entre o traçado das letras, e perceber as distinções relevantes entre os sons das letras.

Desde o início do processo de alfabetização, é essencial que sejam destacados os aspectos referentes à organização do espaço da página, à ordem das letras na escrita que no sistema alfabético ocorre nas linhas da esquerda para a direita e que a ordem das linhas é de cima para baixo. Tais noções precisam ser ensinadas, visto que são convenções que orientam a leitura e a escrita.

Na exploração das letras, há que se orientar o aluno, desde o princípio, para o traçado correto, visto que na sala de aula estará exposto o alfabeto com letras maiúsculas e minúsculas, cursivas e de imprensa. Considerando-se o traçado mais simples da letra maiúscula (caixa-alta), o professor enfatizará a escrita desta, relacionando sempre às demais formas para que progressivamente o aluno utilize a letra cursiva.

O planejamento escolar, assim como o plano de aula do professor, devem conter objetivos definidos com relação ao que será enfatizado em cada bimestre letivo, sendo de relevância o trabalho diário com a exploração de novas palavras. Estas serão abordadas dentro do contexto dos conteúdos trabalhados: nomes das crianças, nomes dos objetos pessoais, da sala de aula, materiais escolares, animais, plantas, partes do corpo, a partir das quais se explorará os conceitos necessários, traçado das letras, número de letras utilizadas, quais começam com a mesma letra, quais terminam com a mesma letra, em quais aparece um mesmo som, porém utilizando-se letras diferentes (x – ch, s - z, g – j,...), quais têm a mesma letra e som diferente (x – som de z, a – som ã, l – som de u, ...).

Assim, a apropriação dos conteúdos de Língua Portuguesa no processo de alfabetização dar-se-á da unidade maior (o gênero textual) para as unidades menores (sílabas e letras), o que significa que, ao explorar o gênero textual em sua totalidade, o professor pode e deve retirar enunciados (frases) ou palavras do texto e, de modo contextualizado, trabalhar com as famílias silábicas, por meio da sonorização. Cabe salientar que o professor deve elaborar intencionalmente e, conjuntamente com os alunos, baterias de palavras que evidenciem a família silábica

trabalhada, confeccionando cartazes que apresentem o traçado correto das letras, bem como a categorização gráfica e escrita de palavras, nas quais apareçam as sílabas com cores destacadas.

É importante salientar que durante a leitura das palavras, sílabas, letras e do gênero textual, o professor deve enfatizar a relação grafema/fonema, ou seja, sonorizar para que essa relação seja clara e o aluno compreenda os sons que representam as letras do alfabeto. No que tange ao alfabeto, é relevante que ocorra um trabalho diário de leitura e sonorização das letras. O professor também pode confeccionar o alfabeto concreto, no qual colará objetos cujo nome será registrado (palavra) e na qual será destacada a família silábica.

Ainda no eixo da escrita ressaltamos a importância de produções textuais elaboradas coletivamente e que abordem assuntos previamente discutidos. É importante que o professor compreenda que algumas palavras constituem textos, pois são dotadas de significação (o nome da criança, dos objetos, de personagens e outros), e que o trabalho intencional e planejado por meio do qual o professor oriente o aluno no processo de apropriação da Língua Portuguesa, em todos os eixos, assegura condições para que o aluno produza textos individuais. Sobretudo, o trabalho com a análise lingüística é fundamental, pois compreende o momento em que o professor atuará como interlocutor e escriba do aluno, oportunizando a assimilação de conteúdos no nível semântico e de conteúdos da gramática normativa, explicando as regras gramaticais que compõem essa disciplina.

Assim, a ordem dos sons que a palavra tem – composição morfológica da escrita alfabética, ou a seqüência precisa das letras na escrita ortográfica - necessita de contínua atenção por parte do professor nos momentos de produção para que gradativamente sejam elucidadas.

Para que o aluno desenvolva habilidades ao trabalhar com a escrita, é necessário que compreenda as formas gramaticais. Contudo, para que isso ocorra, o professor deve promover momentos variados de leitura e reflexão sobre a escrita; estimulando o acesso dos alunos a variados gêneros discursivos.

O processo de alfabetização deve propiciar ao aluno a compreensão, a análise e a reflexão acerca da língua; assimilando-a por intermédio de produções textuais, bem como por meio de exercícios de análise lingüística, que promovam o conhecimento dos aspectos gramaticais que a compõem.

Considerando a complexidade do desenvolvimento da oralidade, da aquisição da leitura e da escrita, cabe ao professor promover situações que envolvam o processo de produção escrita, para que a criança a perceba como uma das possibilidades de representação da linguagem falada. Nesse contexto, o professor precisa propor reflexões ao aluno com o intuito de que este compreenda a escrita como representação; entendendo, também, os efeitos de significação que permeiam essa linguagem.

Nesse sentido, é imprescindível que a escola promova o acesso ao conteúdo científico sistematizado. Então, o professor deve assegurar ao aluno a utilização da linguagem como um

trabalho histórico, social e cultural por meio do qual o homem organiza e imprime forma às suas experiências.

A variedade dos gêneros está diretamente relacionada à atividade humana. Segundo Bakhtin (1997), os gêneros podem ser compreendidos a partir de primários e secundários. Os primeiros compreendem aos discursos orais e estão interligados ao diálogo cotidiano, a forma mais coloquial de expressão, ao discurso em sua relação com o contexto mais imediato, em que ocorre a ação comunicativa. Ao contrário, o gênero secundário é compreendido como um gênero mais complexo, uma vez que se apropria do gênero primário, se transformando em um diálogo ou discurso mais assimétrico, que constitui uma ação em si mesma e apresenta co(referências) entre os enunciados. O gênero primário, a exemplo da conversação, se transforma em gênero secundário no diálogo entre personagens em uma obra literária e outros.

Nesse processo de transformação, o secundário traz características do primário, acrescenta novas características da esfera discursiva em que circula e se realiza como um novo gênero. Não é tão fácil estabelecer claramente as fronteiras entre os gêneros primários e secundários, contudo, por suas características individuais, constituem-se um objeto sempre único, resultado de transformações histórico-sociais, como aborda Bakhtin (1997).

Nessa perspectiva, estudar os gêneros do discurso no contexto escolar implica buscar compreender a relação bidirecional entre discurso e estruturação social, enfatizando a linguagem como prática social de significação que estrutura experiências diárias; (re)constrói relações interpessoais e se manifesta na forma de textos sócio-situados.

Assim, parece claro que a definição de texto depende da concepção de linguagem que subjaz o trabalho docente na sala de aula. A produção escrita é então compreendida como unidade discursiva, na qual a presença do outro é de extrema importância tanto no ato de produção de sentido na leitura, como no momento em que está sendo elaborado.

O texto ganha valor quando está inserido num real processo de interlocução. Para tanto, faz-se necessário considerar os princípios da textualidade, que podem ser entendidos como: **intencionalidade** e **aceitabilidade** (interação entre autor e leitor, inferindo sobre o dito e o não-dito, quando o autor utiliza estratégias visando enredar o leitor); **informatividade** (o discurso utilizado não deve apresentar informações muito complexas - ou zonas de alta informatividade - nem tampouco simplificadas - zonas de baixa informatividade - mas primar por um nível mediano de informações, o que possibilita melhor compreensão); **situacionalidade** (contexto de produção, ou o modo como o leitor concebe as relações entre o texto e a situação em que foi produzido); **intertextualidade** (diálogo entre textos, discursos já produzidos, paráfrase), bem como **coerência** (manutenção e progressão temática); **coesão** (pronomes, conjunções; repetições, e outros recursos coesivos). Esses princípios da textualidade auxiliam professor e aluno no momento da produção textual, assim como no processo de reestruturação (análise lingüística) acerca do que fora produzido, compreendendo-se que a produção e todas as suas qualificações estão direcionadas para o outro e para o contexto numa dada situacionalidade.

Nas escolas, parte dos materiais de apoio didático-pedagógicos que abordam a produção textual, ainda desconsidera o caráter relacional da linguagem. Na produção textual, mas não somente nela, é necessário considerar o que existe de coletivo nas experiências e conhecimentos produzidos historicamente pelo homem. Cabe entender a escrita como processo e produto, porém não finalizado. Produzir e comparar textos, motivar debates são práticas viáveis. Entretanto, o que determina a apropriação dos conteúdos pertinentes à Língua Portuguesa é a concepção subjacente à linguagem.

É possível avaliar a importância da relação entre sujeitos (dimensão constitutiva da linguagem), visto que aquilo que o leitor/ouvinte procura na palavra é a resposta do outro que o constituirá como sujeito – a sua pergunta fundamental ao outro diz respeito a onde, como e quando começará a existir na sua resposta. Sendo a linguagem um fenômeno relacional e sendo a linguagem escrita uma linguagem na qual o interlocutor não está presente física e temporalmente, compreende-se que ele esteja potencialmente presente no ato de elaboração do texto. Quem escreve, o faz para um sujeito (ou sujeitos) que lerão o escrito. O ato de escrever pode ser considerado, nesse sentido, um diálogo em potencial entre quem escreve e quem lê.

Para contemplar a função social da escrita, o professor precisa trabalhar com gêneros textuais diversificados, compreendendo as suas especificidades, de modo que tais produções discursivas perpassem o cotidiano dos alunos. Contudo, numa perspectiva de ampliação e superação desse conhecimento discursivo. Assim, é fundamental reconhecer que as condições necessárias para a produção textual em sala de aula são: a existência do interlocutor em potencial; acesso a materiais diversificados para leituras prévias e fundamentação teórica; tema interessante e previamente discutido, definição do gênero textual requerido e estabelecimento de objetivos. O aluno precisa saber qual a finalidade dessa produção escrita.

A produção textual deve ser considerada como ponto de partida do trabalho com a escrita, logo, é necessário assegurar a reescrita e reflexão acerca das idéias explicitadas no texto. O professor necessita ser um leitor participativo e colaborador, ao perceber que o processo de produção escrita é inacabado, atuando como orientador e não como interlocutor único e mero corretor de erros ortográficos, pois o aluno precisa retomar seu texto, com o intuito de analisar e reelaborar seu discurso.

A mediação do professor possibilita ao aluno a compreensão das características discursivas que refratam as condições de produção e de circulação do gênero discursivo na sociedade, suscitando indagações como: quem produziu o texto? Como o produziu? Com que intenção o produziu? Para quem produziu?, além de outros questionamentos.

Eixo da Análise Lingüística/Reestruturação Textual

Com relação à escrita, sobretudo no processo de alfabetização, o professor precisa dar ênfase ao trabalho escrito (produção textual) do aluno com objetivo de proporcionar-lhe uma

reflexão sobre sua própria linguagem. Com as orientações e intervenções do professor são propiciadas condições para o aluno refletir e expressar por escrito o que quer dizer, de forma clara e objetiva, ao interlocutor. Isto indica que o sujeito, no ato da escrita, faz suas próprias intervenções na semântica do texto a partir do que ele entende como um bloqueio do objetivo de sua mensagem.

Na prática da análise lingüística, um dos aspectos fundamentais é a reestruturação dos textos produzidos pelos alunos, na qual o professor trabalhará os conteúdos relacionados às características estruturais dos diversos gêneros textuais, como também os aspectos gramaticais. Por intermédio do texto, o professor explorará a reflexão lingüística: coesão e coerência textuais; linguagem verbal e não-verbal; pontuação; disposição gráfica no papel; paragrafação; acentuação; ampliação e adequação de usos e contextos sociais (vocabulário) e outros conteúdos.

É necessário reestruturar o texto juntamente com os alunos, enfatizando um conteúdo (aspecto) por vez. Contudo, é fundamental que o professor faça uma leitura e análise antecipada do texto a ser trabalhado. Assim ocorre o processo de reestruturação do texto, de forma coletiva ou individual, elencando conteúdos específicos da gramática normativa, sobre os quais o aluno não demonstrou domínio em sua produção escrita. Entendemos que tal encaminhamento precisa ser contínuo, considerando que uma mesma produção poderá ser reestruturada em mais de um momento, com intervenções que instrumentalizem o aluno no domínio da modalidade escrita.

> Ao incentivar os usos da escrita na sala de aula é necessário pensar sobre a gramática na aula de Língua Portuguesa, como abordar as atividades de sistematização da escrita e trabalhar com os conteúdos, tendo clareza sobre tais práticas e planejando como trabalhar de forma gradativa em cada ano escolar.

O ensino, nessa disciplina, se organiza em torno do uso da língua: do ensino da leitura, da produção de textos e da gramática, compreendida esta como uma prática de reflexão sobre a língua e seus usos, necessária para a instrumentalização dos alunos na leitura e na produção de textos. Para isso, é relevante que os professores reflitam sobre as concepções de língua, linguagem e gramática, subjacentes ao ensino da Língua Portuguesa.

Neste sentido, quanto à maneira de trabalhar a gramática na escola, evidencia-se a relevância do estudo gramatical que deve ser transformado, de um trabalho mecânico, em um processo de reflexão que propicie a compreensão de fatos lingüísticos encontrados no texto. Para que essa compreensão seja obtida, é necessário que o estudo gramatical seja feito por meio de uma metodologia nascida da própria natureza da língua.

O ensino da Língua Portuguesa necessita articular-se com a concepção de língua como construção de significados sociais, cujo conteúdo não se limita a uma forma gramatical, porque aprender a língua é "o resultado de práticas efetivas [...]" (POSSENTI, 1997, p. 47).

Contudo, a gramática trabalhada pela maioria dos professores é a normativa, ou seja, o conjunto de regras que devem ser seguidas, sem uma compreensão adequada do significado dessas regras no trabalho com a linguagem escrita. Não se trata de se abolirem as regras

gramaticais, mas de apropriá-las a partir do uso efetivo da língua escrita, seja no ato de escrever, seja no de ler. Em termos pedagógicos, as regras gramaticais não têm um sentido em si mesmas, mas funcionam como instrumento para um domínio cada vez mais consciente e aprofundado da língua materna pelo aluno. Nessa perspectiva, é necessária uma relação permanente entre, por um lado, a produção e a leitura de textos e, por outro, a aprendizagem das regras gramaticais, as quais não devem ser vistas como um conteúdo à parte, mas como um momento de sistematização do domínio da língua.

Assim, o ato de expressar-se pela língua escrita exige uma elaboração contínua que gradativamente vai se aperfeiçoando, à medida que se vão esgotando os recursos expressivos mais imediatos. Isso requer um conhecimento profundo da língua, que, por sua vez, se renova a cada enunciação, quando o professor realiza um trabalho consciente das intervenções necessárias ao texto do aluno. Nesse sentido, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, o trabalho com o eixo da análise lingüística é fundamental, visto que compreende a atuação do professor como interlocutor da produção do aluno, mas, sobretudo, no papel de transmissor dos conteúdos pertinentes a essa disciplina. Desse modo, o professor deverá transmitir conteúdos pertinentes ao funcionamento e emprego da gramática normativa, com o intuito de instrumentalizar o aluno para a apropriação e uso-reflexão desses conteúdos clássicos.

Brito (1997), reforça esta orientação ao enfatizar que a análise lingüística se caracteriza por um debruçar-se sobre os modos de ser da linguagem, que ocorre no interior das práticas de leitura e produção. Nessa perspectiva, a reflexão sobre a gramática deixa de ser, para o aluno, um momento dissociado da análise do texto para se constituir em um dos aspectos da análise lingüística, a qual tem por objetivo a apropriação da língua materna em todos os seus aspectos.

Os estudos na área da Lingüística apontam que a língua se aprende na vivência. Aprende-se a falar no contato com a fala; aprende-se a leitura e a escrita no contato com a língua escrita. Desta forma, as aulas de Língua Portuguesa devem centrar-se no trabalho efetivo em práticas interativas com o texto.

Entretanto, essa vivência deve ser vista como um processo que evolui de formas iniciais pouco intencionais e consideravelmente assistemáticas para formas cada vez mais intencionais e sistemáticas de emprego da língua. Essa é uma das diferenças fundamentais entre a aprendizagem da língua na vida cotidiana e na escola: enquanto que naquela a língua é vivência de forma espontânea e limitada pelos objetivos pragmáticos próprios à cotidianidade, na escola a vivência da língua deve elevar-se a graus mais conscientes e amplos, a partir do processo de apropriação dos conteúdos escolares, os quais introduzem o aluno nos âmbitos mais elevados e desenvolvidos do conhecimento.

Vigotski defendeu exatamente que essa evolução dos processos psicológicos espontâneos aos processos psicológicos voluntários, isto é, conscientemente dirigidos pelo sujeito, é o que caracteriza a formação das funções psicológicas superiores.

Assim, o texto constitui um dos elementos para que ocorra a formação das funções psicológicas superiores. Desse modo, é necessário que o professor explore os diversos gêneros discursivos que refratam a amplitude da atividade humana, bem como trabalhe efetivamente os conteúdos pertinentes aos eixos de Língua Portuguesa por meio da utilização das tipologias textuais inseridas nos gêneros. Logo, é relevante compreender quais são os gêneros discursivos e as tipologias textuais que podem ser exploradas visando a apropriação do conhecimento por parte dos alunos.

7.7.3 CONTEÚDOS DE 1º AO 5º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

CONTEÚDOS PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

ORALIDADE	LEITURA	ESCRITA – PRODUÇÃO TEXTUAL	ANÁLISE LINGÜÍSTICA – REESTRUTURAÇÃO TEXTUAL
Seqüência na exposição de idéias (domínio constante e progressivo); Consistência argumentativa; Adequação e ampliação vocabular (usos e contextos sociais); Concordância verbal e nominal; Pronúncia e articulação adequada das palavras.	Função cognitiva e social; Ritmo, fluência e entonação (domínio constante e progressivo); Unidade temática; Linguagem verbal e não-verbal; Idéias principais (significado / significação); Disposição gráfica (aspectos estruturantes); Linguagem adequada ao gênero; Relações de interlocução.	Função cognitiva e social; Idéia de representação; Caracterização e categorização do sistema gráfico (símbolos alfabéticos); Função do símbolo; Orientação (alinhamento, segmentação e pontuação); Relação grafema / fonema (sonorização); Relações arbitrárias, biunívocas e cruzadas; Unidades fonológicas ou segmentos sonoros; Unidade textual; Coerência.	Coesão; Ampliação e adequação de vocabulário ao gênero; Coerência (manutenção e progressão temática); Paragrafação e pontuação; Elementos referenciadores do texto: título, autor, margem, data, espaços indicativos de parágrafos e outros.

CONTEÚDOS PARA O 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

ORALIDADE	LEITURA	ESCRITA – PRODUÇÃO TEXTUAL	ANÁLISE LINGÜÍSTICA – REESTRUTURAÇÃO TEXTUAL
Seqüência na exposição de idéias; Objetividade (domínio constante e progressivo); Clareza na exposição de idéias; Articulação adequada das palavras; Adequação e ampliação vocabular (usos e contextos sociais); Coerência e coesão; Argumentação; Narração de fatos; Descrição de situações, objetos, seres humanos;	Função cognitiva e social; Relações de Interlocução; Disposição gráfica (aspectos estruturantes); Fluência, ritmo e entonação (domínio constante e progressivo); Unidade temática; Linguagem verbal e não-verbal; Idéias principais (significado/ significação); Especificidades/características do gênero discursivo; Processo e contexto de produção, inferências; Confrontação de temáticas semelhantes em gêneros discursivos diferentes; Intertextualidade (diálogo do texto com outros textos); Síntese de idéias;	Função cognitiva e social; Estrutura textual, composição e estilo de cada gênero textual; Caracterização do sistema gráfico; Categorização das letras; Letra maiúscula e minúscula (funções); Símbolos do alfabeto; Ampliação da idéia de representação; Relação grafema /fonema; Relações arbitrárias, biunívocas e cruzadas; Traçado correto das letras; Orientação (alinhamento, segmentação e pontuação); Unidades fonológicas ou segmentos sonoros; Organização de parágrafos, pontuação; Ampliação vocabular;	Coerência (manutenção e progressão temática); Coesão (pronomes, conjunções, repetições e outros recursos coesivos); Paragrafação e pontuação; Ortografia e convenções da língua; Função dos sinais gráficos no texto; Concordância verbal e concordância nominal; Regência verbal e nominal; Discurso direto e indireto (pontuação, estrutura e sentidos); Disposição gráfica, (aspectos estruturantes dos gêneros discursivos); Princípios da textualidade: Intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade.

		Unidade temática; Relação tema/título/texto; Outros sinais de escrita: os diacríticos (hífen, acentuação, sinais gráficos e pontuação); Coerência; Coesão; Consistência argumentativa; Elementos de apresentação do texto (título, vocativo ou manchete, autor ou assinatura e outros); Discurso direto (estrutura e pontuação empregada); Discurso indireto (estrutura, pontuação empregada e sentidos); Concordância verbal e nominal; Regência verbal e nominal; Disposição gráfica (aspectos estruturantes de cada gênero).	

CONTEÚDOS PARA O 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

ORALIDADE	LEITURA	ESCRITA – PRODUÇÃO TEXTUAL	ANÁLISE LINGÜÍSTICA – REESTRUTURAÇÃO TEXTUAL
Seqüência na exposição de idéias; Objetividade (domínio constante e progressivo); Clareza na exposição de idéias, fatos; Articulação adequada das palavras; Adequação e ampliação vocabular (situações formais e informais); Coerência e coesão; Argumentação; Narração de fatos (recursos de entonação); Descrição de situações, objetos, seres humanos; Concordância verbal e nominal; Compreensão, interpretação e análise da fala do outro (interação e sentidos).	Função cognitiva e social; Relações de Interlocução; Disposição gráfica (aspectos estruturantes); Fluência, ritmo e entonação (domínio constante e progressivo); Unidade temática; Linguagem verbal e não-verbal (ampliação gradativa dos usos); Idéias principais e secundárias (significado/ significação); Intencionalidade e ideologia; Especificidades (composição, estrutura e estilo de cada gênero textual); Processo e contexto de produção; Confrontação de temáticas semelhantes em gêneros discursivos diferentes; Intertextualidade; Síntese de idéias;	Função cognitiva e social; Estrutura textual (composição e estilo do gênero); Caracterização do sistema gráfico; Relações arbitrárias, biunívocas e cruzadas; Letras maiúsculas e minúsculas (funções); Organização de parágrafos e pontuação; Ampliação vocabular e adequação ao gênero; Unidade temática; Relação tema/ título/ texto, situacionalidade e intencionalidade; Outros sinais de escrita: os diacríticos (hífen, acentuação, sinais gráficos e pontuação); Coerência; Coesão;	Adequação da linguagem ao gênero e ao tema, condições contextuais e estruturais; Coerência (manutenção e progressão temática); Coesão (pronomes, conjunções; repetições, e outros recursos coesivos); Paragrafação e pontuação; Ortografia e convenções da língua; Função dos sinais gráficos no texto; Concordância verbal e concordância nominal; Regência verbal e regência nominal; Discurso direto e indireto, estrutura, pontuação e sentidos; Princípios da textualidade: Intencionalidade**,** aceitabilidade, informatividade, situacionalidade.

	Função dos símbolos; Transposição de linguagens (linguagem literária e outros sistemas: mídia, filmes e etc.).	Consistência argumentativa; Discurso direto (estrutura, pontuação e sentidos); Discurso indireto (estrutura e pontuação); Concordância verbal e nominal; Regência verbal e nominal; Disposição gráfica (aspectos estruturantes / conteúdo e sentido); Síntese reflexiva de idéias; Autoria da escrita (produz com e para o outro).	

CONTEÚDOS PARA O 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

ORALIDADE	LEITURA	ESCRITA – PRODUÇÃO TEXTUAL	ANÁLISE LINGÜÍSTICA – REESTRUTURAÇÃO TEXTUAL
Narração de experiências: brincadeiras, acontecimentos, eventos, filmes, entrevistas, etc.; Consistência argumentativa; Ampliação e adequação do vocabulário (usos e contextos sociais); Descrição de situações, objetos, seres humanos; Dissertação (confrontação de idéias); Concordância verbal e nominal; Regência verbal e nominal; Coerência e coesão (emprego de pronomes, advérbios e conjunções); Análise e reconhecimento das intenções no discurso do outro.	Função cognitiva e social; Reconhecimento da intencionalidade no texto; Idéias principais e secundárias (significado/ significação); Intencionalidade e ideologia; Atribuição de sentidos, articulando texto/contexto e situacionalidade; Linguagem verbal e não-verbal; Confrontação de temáticas semelhantes em gêneros discursivos diferentes; Intertextualidade; Especificidade/ características de gêneros textuais; Síntese de idéias; Atribuição de significados que extrapolem o texto lido, inferências; Unidade temática; Unidade estrutural (elementos coesivos); Seqüência lógica na exposição de idéias e fatos;	Função cognitiva e social; Estrutura textual (composição e estilo de gênero); Organização de parágrafos e pontuação; Ampliação vocabular e adequação ao gênero; Unidade temática; Relação tema/ título/ texto (situacionalidade, intencionalidade *e* intertextualidade); Acentuação; Outros sinais de escrita: os diacríticos (hífen, acentuação, sinais gráficos e pontuação); Coerência; Coesão; Consistência argumentativa; Discurso direto e indireto (estrutura, pontuação e sentidos); Concordância verbal e nominal; Regência verbal e nominal;	Adequação da linguagem ao gênero, ao tema, condições contextuais e estruturais; Coerência; Coesão (pronomes, conjunções; repetições, elementos exofóricos: aqueles que remetem a condições exteriores ao texto - e endofóricos: aqueles que remetem aos elementos coesivos e vocábulos utilizados no interior do texto, e outros recursos coesivos; Paragrafação e pontuação; Ortografia e convenções da língua; Função dos sinais gráficos no texto; Concordância verbal e concordância nominal; Regência verbal e regência nominal; Discurso direto e indireto (estrutura , pontuação e sentidos); Princípios da textualidade (Intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade).

	Ritmo, entonação e fluência (domínio constante e progressivo).	Disposição gráfica (aspectos estruturantes, conteúdo e sentidos); Narração e usos de elementos da narratividade (diferenças entre narrativa e relato); Adequação da estrutura e linguagem (narrativas, poemas, canções, relatório, gráficos, resumos, paráfrase, fichamento, síntese e outros); Autoria da escrita (produz com e para o outro).	

CONTEÚDOS PARA O 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

ORALIDADE	LEITURA	ESCRITA – PRODUÇÃO TEXTUAL	ANÁLISE LINGÜÍSTICA – REESTRUTURAÇÃO TEXTUAL
Narração de experiências: brincadeiras, acontecimentos, eventos, filmes, entrevistas, etc. Consistência argumentativa; Ampliação e adequação do vocabulário (usos e contextos sociais); Estratégias de argumentação; Dissertação (confrontação de idéias); Concordância verbal e nominal; Regência verbal e nominal; Coerência e coesão (emprego de pronomes, advérbios, conjunções e outros); Análise e reconhecimento das intenções no discurso do outro.	Função cognitiva e social; Reconhecimento da intencionalidade no texto; Idéias principais e secundárias (significado e significação); Intencionalidade e ideologia; Atribuição de sentidos articulando texto, contexto e situacionalidade; Linguagem verbal e não-verbal; Confrontação de temáticas semelhantes em gêneros discursivos diferentes; Intertextualidade; Especificidade e características dos gêneros textuais; Síntese reflexiva de leituras; Atribuição de significados que extrapolem o gênero lido, inferências; Unidade temática; Unidade estrutural (elementos coesivos); Seqüência lógica na exposição de idéias e fatos.	Função cognitiva e social; Organização de parágrafos, pontuação, estrutura e sentido; Ampliação e adequação vocabular ao gênero; Unidade temática e progressão temática; Relação tema/título/texto, considerando princípios da textualidade: situacionalidade, intencionalidade, intertextualidade e informatividade; Outros sinais de escrita: os diacríticos (hífen, acentuação, sinais gráficos e pontuação); Coerência; Coesão; Consistência argumentativa; Discurso direto e indireto (pontuação, estrutura e sentidos); Concordância verbal e nominal; Regência verbal e nominal; Narração e usos de elementos da narratividade (diferenças entre narrativa e relato); Adequação da estrutura e linguagem	Adequação da linguagem ao gênero, ao tema, condições contextuais e estruturais; Coerência; Coesão; Paragrafação e pontuação; Ortografia e convenções da língua; Concordância verbal e concordância nominal; Regência verbal e regência nominal; Discurso direto e indireto (estrutura, pontuação e sentidos); Princípios da textualidade (Intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade).

		(narrativas, poemas,canções, relatórios, gráficos, resumos, paráfrases, fichamento, síntese e outros); Autoria da escrita (produz com e para o outro); Especificidades da linguagem padrão, linguagem digital (forma, registro, interlocução, recursos gráficos, estilo, conteúdo).	

GÊNEROS DISCURSIVOS:

INFORMATIVOS	PUBLICITÁRIOS	INSTRUCIONAIS	LITERÁRIOS
TIPOLOGIAS notícias entrevistas editoriais classificados reportagens tabelas e gráficos resenhas informativas	**TIPOLOGIAS** propagandas outdoors folders panfletos cartazes logotipos tablóides almanaques merchandises	**TIPOLOGIAS** bulas manuais receitas regras de jogos editais regulamentos/regimentos contratos pautas de reuniões leis	**TIPOLOGIAS** contos fábulas poemas lendas e mitos crônicas literatura infantil: moderna e contemporânea contos de fadas peças de teatro novelas letras de músicas roteiros filmes textos imagéticos (artes visuais)
FOLCLÓRICOS	**CIENTÍFICOS**	**ELETRÔNICOS**	**EPISTOLARES**
TIPOLOGIAS histórias em quadrinhos adivinhas parlendas trava-línguas cantigas de roda provérbios	**TIPOLOGIAS** artigos ensaios prefácios documentários verbetes periódicos	**TIPOLOGIAS** chat e-mail blogs torpedos msn fóruns	**TIPOLOGIAS** cartas cartões bilhetes convites e-mail avisos

tiras charges anedotas		aulas virtuais scraps	
BIOGRAFIA	**COTIDIANO**		
TIPOLOGIAS memórias autobiografias relatos de experiências vividas auto-retrato	**TIPOLOGIAS** receitas contas de: água, luz e telefone, internet cheque boletos bancários listas telefônicas listas de compras documentos pessoais notas fiscais atas		

GÊNEROS TEXTUAIS E CONTEÚDOS CONTEMPLADOS

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO – LÍNGUA PORTUGUESA 1º ANO	
ORALIDADE	• Relata fatos vivenciados numa seqüência lógica de idéias; • Desenvolve habilidade de expressar-se com clareza, domínio constante e progressivo no ato de argumentar; • Amplia o vocabulário e utiliza linguagem adequada ao contexto de uso; • Utiliza a concordância verbal e nominal nas diferentes situações discursivas; • Apropria-se, gradativamente, da articulação adequada das palavras, observando pronúncia, entonação, ritmo e fluência;
LEITURA	• Compreende a leitura como forma de apropriação do conhecimento científico e de contato com outras formas de apreender significados; • Lê com fluência, ritmo e entonação os diferentes gêneros discursivos • Identifica as idéias principais e aborda a significação destas no texto; • Interpreta textos imagéticos, reconhecendo os aspectos visuais e não-verbais que produzem sentidos; • Lê diferentes gêneros textuais com gradativa apropriação da convencionalidade; • Observa a linguagem empregada e a estrutura específica de diferentes gêneros discursivos; • Reconhece a relação interlocutiva do discurso (quem está falando e para quem);

E S C R I T A **PRODUÇÃO TEXTUAL**	• Compreende a escrita como representação de idéias, como meio de apropriação do conhecimento científico e registro; • Utiliza diferentes formas de registro de acordo com objetivos e situação de expressão; • Diferencia as letras do alfabeto e outros símbolos gráficos (acentos, sinais de pontuação); • Compreende e utiliza adequadamente os aspectos pertinentes à direção da escrita (esquerda para a direita e de cima para baixo); • Reconhece e usa, gradativamente, as letras caixa-alta e cursiva, maiúsculas e minúsculas; • Utiliza, gradativamente, a pontuação e acentuação nos registros de escrita; • Compreende a relação letra/som (grafema/fonema) e valor posicional; • Reconhece e usa adequadamente o espaçamento entre as palavras no texto; • Produz textos individuais e coletivos, observando a linguagem empregada e a estrutura específica de diferentes gêneros discursivos, sob a orientação do professor; • Reconhece e faz adequações de elementos da intencionalidade e situacionalidade (para quem escrevo, como e por que) em seu discurso.
A N Á L I S E **LINGÜÍSTICA** **REESTRUTURAÇÃO TEXTUAL**	• Emprega a paragrafação, os elementos coesivos, segmentação de espaços em branco e pontuação, no processo de reestruturação coletiva; • Observa clareza, progressividade, intencionalidade e situacionalidade, eliminando redundâncias e repetições no processo de reestruturação coletiva; • Emprega ortografia, pontuação, paragrafação, acentuação, relação grafema/fonema, adequação da linguagem, progressividade, intencionalidade e situacionalidade do texto, no processo de reestruturação individual com mediação do professor.

2º ANO	
O R A L I D A D E	• Expõe as idéias com seqüência, clareza e objetividade em diferentes situações e contextos; • Observa, nas práticas orais, a objetividade na exposição das idéias, ampliação e adequação vocabular nas diversas situações formais e informais; • Expressa-se com clareza, coerência, domínio constante e progressivo na defesa de pontos de vista; • Utiliza concordância verbal e nominal nas diferentes situações discursivas (orais e escritas); • Emprega os elementos da narrativa (tema, personagens, relações espaços-temporais, enredo, linguagem, progressividade narrativa, entre outros); • Sintetiza e expõe idéias a partir de experiências do cotidiano, leituras, filmes e outros.
L E I T U R A	• Compreende o processo de leitura como forma de apropriação do conhecimento científico e de contato com outras formas de apreender significados; • Compreende e interpreta textos imagéticos, reconhecendo os aspectos visuais e não-verbais que auxiliam na interpretação; • Reconhece a relação interlocutiva e contextual do discurso (quem está falando, para quem, em que contexto e situação); • Lê diferentes gêneros textuais com gradativa apropriação da convencionalidade; • Identifica a unidade temática no gênero discursivo abordado; • Observa a linguagem empregada e a estrutura de diferentes gêneros discursivos; • Identifica as idéias principais e secundárias, bem como os princípios de organização do texto para manutenção da unidade temática; • Confronta e identifica as temáticas semelhantes presentes nos diferentes gêneros discursivos;

	• Reconhece elementos contextuais da produção do texto lido (veículo de circulação, tempo, público, autoria e outros); • Adequa a linguagem aos diferentes gêneros discursivos;
E S C R I T A **PRODUÇÃO** **TEXTUAL**	• Produz textos entendendo a escrita como: representação, registro, memória, comunicação social e interação; • Utiliza diferentes formas de registro de acordo com objetivos e situação de expressão; • Emprega as letras do alfabeto (maiúsculas e minúsculas), paragrafação, pontuação e disposição gráfica de acordo com as exigências dos gêneros trabalhados; • Compreende a relação letra/som (biunívocas, cruzadas e arbitrárias) e valor posicional; • Produz textos individuais e coletivos, empregando linguagem adequada à estrutura específica do gênero discursivo, sob a orientação do professor; • Reconhece e adequa elementos da intencionalidade e situacionalidade no texto (para quem escrevo, como e por que); • Produz textos individuais e coletivos, com: manutenção temática, relações tema/título/texto, clareza, coerência e coesão (elementos coesivos), assegurando a consistência argumentativa; • Produz textos individuais e coletivos, empregando de forma adequada os recursos lingüísticos do discurso direto e indireto;
A N Á L I S E **LINGÜÍSTICA** **REESTRUTURAÇÃO** **TEXTUAL**	• Emprega a paragrafação, os elementos coesivos, pontuação, ortografia, regência e concordância verbo-nominal, emprego de maiúsculas e minúsculas, bem como a linguagem adequada ao gênero discursivo; • Observa clareza, intencionalidade, informatividade, situacionalidade, progressividade e intertextualidade na reflexão acerca do que foi produzido; • Elimina redundâncias e repetições no texto, sob orientação do professor;

3ºANO	
ORALIDADE	• Relata fatos observando seqüência, clareza, coerência, concisão, consistência argumentativa, unidade temática em diferentes situações e contextos, sob orientação do professor; • Expõe idéias com objetividade, ampliação e adequação vocabular nas diversas situações formais e informais; • Sintetiza e sistematiza idéias a partir de: palestras, seminários, leituras de textos, filmes e outras experiências; • Utiliza regência e concordância verbo-nominal nas diferentes situações discursivas (orais e escritas); • Emprega elementos da narrativa (tema, personagens, relações espaços-temporais, enredo, linguagem, progressividade narrativa, entre outros).
LEITURA	• Compreende e interpreta textos imagéticos, observando aspectos visuais e não-verbais a partir de elementos inferenciais e intertextuais; • Reconhece os sentidos explícitos e implícitos no discurso (quem está falando, para quem, em que contexto e situação); • Lê diferentes gêneros discursivos, com gradativa apropriação da convencionalidade, reconhecendo as especificidades de linguagem e estrutura empregada; • Identifica a unidade temática no gênero discursivo abordado; • Identifica as idéias principais e secundárias, bem como os princípios de organização para a manutenção da unidade temática no texto;

	• Reconhece, no trabalho com diferentes gêneros: a intertextualidade, isto é, aproximações, semelhanças e diferenças presentes nos discursos; • Observa elementos contextuais na produção do texto lido (veículo de circulação, tempo, público, autoria e outros); • Compreende e adequa a linguagem aos diferentes gêneros discursivos abordados.
E S C R I T A **PRODUÇÃO TEXTUAL**	• Produz textos entendendo a escrita como: representação, registro, cognição, memória e interação; • Utiliza diferentes formas de registro, de acordo com objetivos e situação de expressão; • Emprega corretamente as letras do alfabeto e outros símbolos gráficos, letras maiúsculas e minúsculas, paragrafação, pontuação e disposição gráfica, de acordo com as exigências dos gêneros discursivos trabalhados; • Compreende a relação letra/som (biunívocas,cruzadas e arbitrárias) e valor posicional; • Produz textos individuais e coletivos, empregando linguagem adequada à estrutura específica de diferentes gêneros discursivos, sob a orientação do professor; • Utiliza e emprega elementos coesivos e princípios da textualidade: intencionalidade, situacionalidade, informatividade, intertextualidade, garantindo a coerência e a progressão no texto; • Produz textos individuais e coletivos, observando a manutenção temática, relações tema/título/texto, com coerência e coesão, assegurando a consistência argumentativa; • Produz textos individuais e coletivos, empregando de forma adequada os recursos lingüísticos do discurso direto e indireto;

A **N** **Á** **L** **I** **S** **E** **LINGÜÍSTICA REESTRUTURAÇÃO TEXTUAL**	• Emprega a paragrafação, elementos coesivos, pontuação, regência e concordância verbo-nominal, bem como faz adequação à linguagem requerida no gênero discursivo; • Observa os princípios da textualidade: intencionalidade, informatividade, situacionalidade, progressividade e intertextualidade, no discurso; • Elimina redundâncias e repetições no gênero discursivo;

4º ano	
O R A L I D A D E	• Narra fatos com seqüência lógica e emprega vocabulário adequado; • Apresenta argumentos consistentes e coerentes ao expor suas idéias; • Utiliza regência e concordância verbo-nominal nas diferentes situações discursivas (orais e escritas); • Emprego adequado de elementos coesivos e aspectos que assegurem a coerência no discurso;
L E I T U R A	• Compreende a leitura como forma de apropriação do conhecimento científico e busca de informações; • Identifica aspectos explícitos e implícitos no discurso, bem como a relação interlocutiva (quem está falando, para quem, em que contexto e situação); • Lê reconhecendo as especificidades de linguagem e estrutura nos diferentes gêneros discursivos; • Identifica a unidade temática nos gêneros discursivos abordados; • Identifica as idéias principais e secundárias, assim como os princípios de organização para manutenção da unidade temática; • Reconhece, no trabalho com diferentes gêneros: a intertextualidade, isto é, aproximações, semelhanças e diferenças presentes nos discursos; • Reconhece os elementos contextuais da produção do texto lido (veículo de circulação, tempo, público, autoria e outros);

	• Compreende e adequa a linguagem ao gênero discursivo trabalhado.
E S C R I T A **PRODUÇÃO TEXTUAL**	• Produz textos entendendo a escrita como: representação, registro, memória, comunicação social e interação; • Utiliza diferentes formas de registro, de acordo com objetivos e situação de expressão; • Emprega corretamente as letras do alfabeto e outros símbolos gráficos, letras maiúsculas e minúsculas, paragrafação, pontuação e disposição gráfica, de acordo com as exigências dos gêneros trabalhados; • Compreende a relação letra/som (biunívocas, cruzadas e arbitrárias) e valor posicional; • Produz textos individuais e coletivos, empregando linguagem adequada à estrutura específica de diferentes gêneros discursivos, sob a orientação do professor; • Utiliza e emprega os elementos coesivos e princípios da textualidade: intencionalidade, situacionalidade, informatividade, intertextualidade, garantindo a coerência e a progressão do texto; • Produz textos individuais e coletivos, observando a manutenção temática, relações tema/título/texto, com coerência e coesão, assegurando a consistência argumentativa; • Produz textos individuais e coletivos, empregando de forma adequada os recursos lingüísticos do discurso direto e indireto.
A N Á L I S E **LINGÜÍSTICA REESTRUTURAÇÃO TEXTUAL**	• Reflete sobre os textos produzidos, adequando-os à linguagem requerida nos diferentes gêneros; • Revisa e reestrutura coletivamente textos selecionados pelo professor, empregando: paragrafação, uso de elementos coesivos, pontuação, ortografia, regência e concordância verbo-nominal; • Revisa e reestrutura coletivamente textos selecionados pelo professor, observando: clareza, intencionalidade, informatividade, situacionalidade, progressividade e intertextualidade; • Reestrutura individualmente seu texto, com a mediação do professor, eliminando redundâncias e repetições no texto; • Reestrutura individualmente seu texto, com a mediação do professor, empregando: pontuação, paragrafação, acentuação e outros elementos da estruturação da linguagem, de acordo com os gêneros discursivos estudados.

5ª ano	
O R A L I D A D E	• Narra fatos com seqüência lógica e emprego de vocabulário adequado; • Apresenta argumentos consistentes e coerentes ao expor suas idéias; • Utiliza regência e concordância verbo-nominal nas diferentes situações discursivas (orais e escritas); • Emprega adequadamente os elementos coesivos e aspectos que assegurem a coerência no discurso; • Expõe suas idéias com clareza, fazendo uso da linguagem padrão.
L E I T U R A	• Compreende a leitura como forma de apropriação do conhecimento científico e busca de informações; • Identifica aspectos explícitos e implícitos no discurso, bem como a relação interlocutiva (quem está falando, para quem, em que contexto e situação); • Identifica a unidade temática nos gêneros discursivos abordados; • Identifica as idéias principais e secundárias, assim como, os princípios de organização para a manutenção da unidade temática; • Reconhece, no trabalho com diferentes gêneros: a intertextualidade, isto é, aproximações, semelhanças e diferenças presentes nos discursos; • Reconhece os elementos contextuais da produção do texto lido (veículo de circulação, tempo, público, autoria e outros);

E S C R I T A **PRODUÇÃO TEXTUAL**	• Produz textos entendendo a escrita como: representação, cognição, registro, memória e interação; • Utiliza diferentes formas de registro, de acordo com objetivos e situação de expressão; • Emprega corretamente as letras do alfabeto e outros símbolos gráficos, letras maiúsculas e minúsculas, paragrafação, pontuação e disposição gráfica de acordo com as exigências dos gêneros trabalhados; • Compreende a relação letra/som (biunívocas, cruzadas e arbitrárias) e valor posicional; • Produz textos individuais e coletivos, empregando linguagem adequada à estrutura específica de diferentes gêneros discursivos, sob a orientação do professor; • Utiliza e emprega os elementos coesivos e princípios da textualidade: intencionalidade, situacionalidade, informatividade, intertextualidade, garantindo a coerência e a progressão do texto; • Produz textos individuais e coletivos, observando a manutenção temática e relações tema/título/texto, com coerência e coesão, assegurando a consistência argumentativa; • Produz textos individuais e coletivos empregando, de forma adequada, os recursos lingüísticos do discurso direto e indireto;
A N Á L I S E **LINGÜÍSTICA** **REESTRUTURAÇÃO TEXTUAL**	• Reflete sobre os textos produzidos, adequando-os à linguagem requerida nos diferentes gêneros; • Revisa e reestrutura coletivamente textos selecionados pelo professor, empregando: paragrafação, uso de elementos coesivos, pontuação, regência e concordância verbo nominal; • Reestrutura coletivamente textos selecionados pelo professor, observando os princípios da textualidade: intencionalidade, informatividade, situacionalidade, progressividade e intertextualidade; • Reestrutura individualmente textos com a mediação do professor, eliminando redundâncias e repetições;

7.7.4 AVALIAÇÃO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA – ALFABETIZAÇÃO

A prática pedagógica reflete uma concepção de homem, sociedade e educação. Assim, é um ato político fundamentado em uma concepção epistemológica do objeto de análise que, em Língua Portuguesa, consiste na linguagem refratada nos gêneros discursivos. Logo, o conhecimento científico deve ser compreendido como um ato humano de apropriação que ocorre por meio da interação entre sujeitos e conteúdos.

Nesse enfoque, a função principal da escola é a formação de conceitos, proporcionando situações de interação em que ocorra a mediação entre o conhecimento prévio do aluno e o conhecimento científico, na perspectiva de promover a superação do senso comum.

Desse modo, o processo de avaliação na sala de aula, em Língua Portuguesa, deve ocorrer de maneira diagnóstica e contínua, considerando o desenvolvimento gradativo do aluno. Os instrumentos utilizados para esse fim serão as atividades produzidas, que abordem o trabalho com os gêneros discursivos e contemplem os eixos da produção oral, da leitura, da escrita/produção textual e da análise lingüística pela reestruturação textual.

É importante ressaltar que, ao considerar o texto como objeto de análise, é imprescindível que o trabalho com os eixos de aprendizagem da língua ocorra de maneira articulada.

O professor precisa estar atento para os conteúdos já apropriados pelo aluno na oralidade, considerando a objetividade, a ampliação e adequação de usos e contextos sociais (vocabulário), seqüência na exposição de idéias, consistência argumentativa, pronúncia e articulação adequada das palavras, concordância verbal e nominal, bem como a compreensão, interpretação e análise (sentidos) nos discursos; uma vez que o aluno necessita desses conteúdos, de leituras e discussões orais para desenvolver a habilidade de produção textual.

Nesse sentido, é importante que o trato com a leitura fundamente o aluno para que este compreenda a função cognitiva e social dessa prática, analise e interprete a linguagem verbal e não verbal, as relações de interlocução, composição e estilo e outros conteúdos que o subsidiarão na elaboração de discursos orais e escritos.

No que concerne ao eixo da escrita, o professor atuará como interlocutor da produção do aluno, não agindo apenas como avaliador de erros ortográficos, mas atuando como parceiro que respeita a autoria do discente e, no momento da análise lingüística (reestruturação textual), subsidie o aluno com a linguagem padrão e aspectos gramaticais, estruturais e outros, que compreendem a especificidade da Língua Portuguesa. Ao analisar o texto do aluno, o professor irá intervir nesta produção por meio da análise lingüística, refletindo sobre usos e funções da linguagem.

O processo de apropriação não pode ser mensurado vislumbrando unicamente aspectos quantitativos, ou seja, medir a aprendizagem segundo escalas ou valores. Para tanto, o professor precisa aprender a interpretar a caminhada dos alunos com base nos registros e apreciações sobre o trabalho destes com relação ao desenvolvimento da linguagem oral, ao domínio da escrita

e da leitura. Deste modo, a partir da reflexão sobre os resultados obtidos, o professor redimensionará sua prática para implementar e possibilitar novas oportunidades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.

BARTHES, Roland. Introdução à Análise Estrutural da Narrativa. In: BARTHES, Roland (org.). **Análise estrutural da narrativa**. São Paulo: Vozes, 1973.

BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR**,** Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRITO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1997. 287 p.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & lingüística**. São Paulo: Scipione, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CITELLI Adilson; CHIAPPINI, Lígia. **Aprender e ensinar com textos não escolares**. vol. 3. São Paulo: Cortez, 1997.

FARACO, C. A. Pesquisa aplicada em linguagem: alguns desafios para o Novo Milênio. **Delta**. n 17 [Edição Especial], p. 1-9, 2001.

FARACO, C. A; KLEIN, L. R; VIRMOND, S. M. Leitura, fala e escrita: velhas atividades num horizonte novo. In: **Currículo Básico de Educação de Adultos. Fases I e II**. Curitiba: SEED/DESU, 1989.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerências textuais**. São Paulo: Ática, 1991.

GENOUVRIER, Emile; PEYTARD, Jean. **Lingüística e Ensino do Português**. Coimbra: Livraria Almedina, 1996.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem**. Campinas: Pontes, 1995.

HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, Ruqaiya. **Cohesion in English**. London/New-York: Longman, 1976.

HELLER, Ágnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona/ Espanha: Ediciones Península, 1994.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas/São Paulo: Pontes, 1989.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas/São Paulo: Pontes, 2004.

_____. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

KLEIN, Ligia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** 4. ed. São Paulo: Cortez, Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. Trad. Lúcia Helena França. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Horizonte, 1971.

LUCKESI, C. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. **Idéias**. São Paulo, n.15, p.115-25, 1992.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Trad. Freda Indursky. Campinas/ São Paulo: Pontes/Editora da Unicamp, 1997.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1993.

_____. **Obras Escogidas**. Tomo I. Moscou: Editorial Progresso, 2001.

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à lingüística 1: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio**. Campinas/SP: Unicamp, 1992.

PÊCHEUX, M., FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. Trad. de Péricles Cunha. In: GADET, F, HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p. 163-252.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1997.

REIS, Carlos & ADRAGÃO, José Victor. **Didáctica do português**. Lisboa: Universidade Aberta, 1992.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Maria. **Dicionário de teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. **Pedagogia histórico-critica: primeiras aproximações.** 5.ed. São Paulo: Autores Associados, 1995, 2003.

SIMONS, D. Herbert; MURPHY, Sandra. Estratégias da linguagem falada e aquisição da leitura. In: GUMPERZ, J. **A construção social da alfabetização**. São Paulo: Artes Médicas, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SUASSUNA, Lívia. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campinas: Papirus, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 1997.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VAN DIJK, *apud* REIS, Carlos; LOPES, Ana Maria. **Dicionário de teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 1988, p. 106.

7.8 MATEMÁTICA

7.8.1 CONCEPÇÃO DA DISCIPLINA

A Matemática, como parte do conjunto de conhecimentos científicos, constitui-se como uma disciplina fundamental, indispensável na construção dos currículos escolares. Tanto que é possível afirmar, com Machado, que

> Em todos os lugares do mundo, independentemente de raças, credos ou sistemas políticos, desde os primeiros anos de escolaridade, a matemática faz parte dos currículos escolares. [...] Parece haver um consenso com relação ao fato de que seu ensino é indispensável e sem ele é como se a alfabetização não se tivesse completado. (MACHADO, 1987, P.8).

Cabe então, discutir o ensino desta disciplina como parte deste currículo e o reconhecimento de sua especificidade na construção do conhecimento humano.

Partindo deste pressuposto, faz-se necessário resgatar os aspectos relevantes de sua historicidade, desde o seu surgimento até a sua transformação em ciência, bem como discutir as implicações que parte deste conhecimento matemático trazem no processo de ensino.

Do ponto de vista histórico, o homem, para se certificar de quantidades cada vez maiores, recorreu a representações como os desenhos pictográficos, entalhes em madeiras e ossos como forma de garantir o registro desta quantificação. Neste sentido, Ritter (1990, p. 12), afirma que “[...] descobertas arqueológicas revelaram que os primeiros sistemas de escrita surgiram para atender à necessidade de calcular, dividir e repartir a riqueza material das sociedades”.

Dessa maneira, a matemática apareceu como um conjunto de regras práticas e isoladas que respondiam a necessidades da vida diária e cuja validade e aceitação fundamentavam-se no cumprimento das tarefas de ordem prática tais como: pesos e medidas no comércio, cálculo de impostos, construção de moradias, monumentos funerários, medidas de terras, etc.

O caráter utilitário decorrido diretamente das necessidades práticas demonstra que o determinante no aparecimento e conseqüente desenvolvimento dessa ciência constituiu-se das exigências da realidade material, com o predomínio da ação do homem sobre a natureza.

Esse predomínio da ação do homem formou-se no momento em que a mão humana se especializou, servindo como ferramenta. Paralelamente a esse processo, foi se desenvolvendo no cérebro a consciência, primeira das condições necessárias para se obter resultados práticos e úteis, produzindo assim a ação recíproca transformadora do homem sobre a natureza (ENGELS, 1875-1876). Esse processo no qual o homem, transformando a realidade transforma-se a si próprio, está intimamente ligado ao processo de conhecimento. Conforme Otte (1993, p. 80), “[...]

o caráter abstrato do conhecimento matemático obtém sua justificação em algo concreto, que é real e presente antes de qualquer elaboração matemática".

Porém, como acontece em todos os campos do pensamento humano, este conhecimento mediado pelas abstrações se afasta do mundo real do qual se originou como condição necessária para depois agir sobre ele.

Percebe-se com isso, que o conhecimento matemático é fruto da invenção e criação humana, um conjunto de conhecimentos científicos, construídos no âmbito das relações sociais expressas por meio de conexões entre os homens e a natureza.

Nesta dinamicidade, o conhecimento matemático foi se modificando em função de pressões contextuais advindas da interferência de outros setores do conhecimento humano, da cultura e da técnica, e também em função das necessidades internas.

Ao analisar historicamente este desenvolvimento, no constante processo de intervenção intencional do homem para assegurar a sua existência, observa-se que este conhecimento vem sendo construído atendendo às solicitações da própria ciência e de determinada época e sociedade.

Para compreender a finalidade desta ciência na atividade produtiva e social dos homens e a relação do conteúdo e do seu trabalho com as tarefas gerais, faz-se necessária a compreensão materialista do objeto da matemática e o conhecimento de sua história. Segundo definição de F. Engels, apontada por Petronzelli (s.d), "Este objeto se constitui das relações quantitativas e das formas espaciais do mundo real". Porém, estes objetos não representam diretamente a realidade objetiva[99]. Eles são frutos da abstração e existem enquanto representação. A partir de necessidades geradas é preciso criar mecanismos que traduzam de forma matemática estas relações.

Estes pressupostos nos ajudam a entender a presença de determinados conteúdos, ainda hoje, nos currículos. Antonio Miguel (1996, p. 51), fundamentado em Aleksandrov, afirma: "Tudo o que hoje se insere no âmbito da matemática elementar, constituindo os quatro pilares da matemática (aritmética, geometria, álgebra e trigonometria) atinge o seu máximo desenvolvimento nesta fase", que compreende desde o período grego até o renascimento europeu, passando também pela matemática oriental.

Pelas razões anteriormente expostas, admite-se a matemática como disciplina fundamental na formação escolar do indivíduo, a ponto de destacar sua importância como disciplina obrigatória nos currículos escolares. No entanto, é preciso desvelar a problemática existente no ensino de Matemática que valoriza o saber cotidiano em detrimento do saber escolar. Uma delas refere-se às aplicações práticas do saber cotidiano e a outra associa o ensino ao desenvolvimento do raciocínio.

[99] Entende-se por fenômenos e objetos materiais toda a realidade objetiva que fica fora de nossa consciência - o rio, o morro, a terra, a cadeira, o lápis, a água, o vulcão, etc. - (TRIVIÑOS, 1987, p. 17).

No que se refere à perspectiva que associa o seu ensino ao desenvolvimento do raciocínio, é indiscutível a sua contribuição para o desempenho cognitivo. Porém, o que não se pode argumentar é o seu caráter de exclusividade para essa finalidade, que não é domínio exclusivo da matemática, mas que contribui para essa perspectiva como as demais disciplinas.

A outra perspectiva destaca que o fato da Matemática ser utilizada em diversas áreas do conhecimento, a educação escolar prioriza suas aplicações práticas no ensino. Também contribui para reforçar essa idéia a utilização de noções matemáticas envolvendo operações numéricas, formas e medidas exigidas pelas tarefas cotidianas.

Não se pode negar que o saber cotidiano é importante como ponto de partida na prática escolar, pois contempla elementos inseparáveis da vida humana, porém, somente a apropriação dos conceitos matemáticos científicos confere a superação deste saber imediato, inerente à pragmaticidade presente no cotidiano, garantindo assim a apropriação de conhecimentos necessários à vida do sujeito participante da sociedade. A respeito desta idéia, Santos, *apud* Kuenzer (2002, p.165), aponta: " Um carpinteiro pode passar a vida toda medindo, serrando e pregando caibros e ripas nas construções sem perceber as relações métricas e geométricas dos triângulos retângulos, porque aquelas são frutos da abstração e da elaboração matemática e não da manipulação do ofício."

Assim, o que se quer ressaltar é que, ao relacionar o saber do cotidiano na prática pedagógica escolar, o professor necessita ter maior conhecimento das características deste conhecimento, desde as suas origens até suas implicações mais amplas para utilizá-lo devidamente no processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, o professor que ensina matemática deve viabilizar meios para a superação das práticas escolares pragmáticas por meio do conhecimento científico.

Conforme Giardinetto (1999, p. 69) "[...] o ensino da matemática, que realmente quer contribuir para a humanização do homem, não pode abrir mão de, através da escola, possibilitar a superação destes limites que o conhecimento cotidiano impõe".

Outro equívoco também evidenciado no trabalho matemático é que, muitas vezes, o concreto é identificado com o empírico e o abstrato desvinculado do teórico. Essa abordagem remete a uma concepção relacionada à teoria e prática, visto que estas são consideradas como duas formas de comportamento do homem diante da realidade, as quais se desenvolvem no transcorrer da história humana.

A prática como condição de fundamento da teoria ou de critério de verdade não é verificada de forma direta e imediata. Isto implica em afastar a concepção empirista da prática, pois ela não pode ser adotada como critério de verdade sem uma relação teórico-prática.

Por outro lado, a teoria que ainda não tem relação com a prática poderá vir a tê-la posteriormente, como é o caso de certas teorias matemáticas que outrora não tinham campo de aplicação e que o tem hoje em atividades práticas específicas.

Isto equivale a dizer que não se nega o lado prático da atividade humana, o que se nega é o seu entendimento nos limites do prático-utilitário, é a negação ao seu caráter absoluto, mesmo quando este é apontado numa dimensão constitutiva importante da atividade humana, ainda que subordinada a um outro significado.

Assim, quando se fala da prática como fundamento da teoria, deve-se levar em conta que esta muitas vezes surge para satisfazer exigências da realidade ou, ainda, para atender necessidades de ordem econômica e social. Para a matemática isso significa que,

> [...] se, em última instância, são as necessidades econômicas e sociais o fator que gera o desenvolvimento do conhecimento matemático e que, se é na prática de transformação da realidade social que o conhecimento matemático adquire significado, é necessário que o desenvolvimento desse conhecimento seja compreendido dentro de suas especificidades. Existem fatores específicos ao conhecimento matemático que explicam seu desenvolvimento. [...] Ver o conhecimento matemático na sua relativa autonomia não significa desvinculá-lo da prática social; significa apenas que não se pode explicar tudo a partir das necessidades sociais imediatas. Um conhecimento matemático pode ser desenvolvido a partir de um conhecimento anterior, sem que haja ligação imediata com alguma necessidade prática e nem por isso esse novo conhecimento deixa de ter aplicações práticas. (DUARTE,1987, p.9).

Desta forma, evidencia-se no atual ensino de matemática uma dicotomia entre aplicabilidade e formalidade, ou seja, entre a matemática aplicada e a matemática formal. Esta última está fundamentada na estrutura social vigente, a qual compartilha com a dissociação entre uma matemática acadêmica e outra ligada à empiria do conhecimento.

A concepção do ensino de matemática preconizada neste currículo pretende explicitar a superação desta dicotomia e discutir metodologias de ensino que contribuam para favorecer a compreensão deste conhecimento pelos alunos.

Ao considerar o que poderá contribuir para o processo ensino-aprendizagem desta disciplina, destacam-se alguns valores inerentes ao conhecimento matemático: **intrínsecos** – ligados à apreensão de pré-requisitos, como técnicas e conhecimento necessários à continuidade do estudo dentro do próprio conhecimento matemático; **utilitários** – relaciona a utilização do ensino matemático para a vida cotidiana e profissional; e **formativos** – engloba representações relacionadas com o desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno, visando a formação integral do mesmo. (RODRIGUES, 1993).

A proposta de ensino aqui apresentada pretende orientar a ação pedagógica do professor que, ao tomar conhecimento destes valores, possa criar condições para que o aluno se aproprie do conhecimento matemático para responder aos desafios da sociedade.

Assim sendo, vale ressaltar que o objetivo do ensino da matemática aqui proposto é muito mais do que aprender técnicas de utilização imediata, é também compreender significados, sensibilizar-se para resolver problemas e construir seus próprios instrumentos para solucioná-los,

desenvolver o raciocínio lógico, a capacidade de conceber, projetar e transcender os limites das aplicações imediatas.

7.8.2 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

O papel da instituição escolar, de acordo com a concepção histórico-cultural, é a sistematização do conhecimento científico e o papel do professor é transmitir e mediar o conhecimento dos conteúdos escolares.

O professor deve proporcionar condições básicas aos alunos para apreensão dos conceitos matemáticos para que possam assumir atitudes de agentes de transformação da sociedade. Neste sentido, o fazer pedagógico é um ato intencional e planejado.

Ao professor cabe iniciar o trabalho com os conteúdos matemáticos, relacionando-os aos conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, auxiliando para que as idéias e concepções espontâneas sejam superadas de forma que o conhecimento elaborado cientificamente venha a fazer parte do repertório da escolarização do aprendiz.

Nessas perspectivas, os conteúdos matemáticos neste currículo apresentam-se em quatro eixos: **números**, **medidas**, **geometria** e **linguagem da informação**.

A disposição linear dos conteúdos no currículo leva muitos professores a entenderem que existe uma ordem necessária a ser cumprida, porém para garantir a dinamicidade dos conteúdos, estes devem estar articulados entre si e serem trabalhados no sentido horizontal e vertical, proporcionando uma noção de totalidade a ser atingida entre os quatro eixos, favorecendo com isso um ensino em espiral. Por exemplo, o eixo das “medidas” pode ser tomado como articulador do trabalho matemático quando: comparam-se duas quantidades, mede-se uma região limitada do espaço, se constroem gráficos, entre outros. Os conteúdos devem ser trabalhados gradativamente até o 5º ano, ressaltando que conceitos vistos anteriormente devem ser retomados, não apenas como repetição do que já foi estudado, mas como forma de ampliação do campo de estudo.

É importante também aos professores conhecerem pesquisas em Educação Matemática e em Psicologia da Educação Matemática, com o objetivo de buscar orientações em diferentes campos do conhecimento matemático escolar que os auxiliem no trabalho contínuo de sala de aula e como referência para estudos ou futuros estudos como professor pesquisador de sua própria prática.

NÚMEROS E OPERAÇÕES

Quando a criança conta mecanicamente uma seqüência numérica, não significa que ela já tenha internalizado a idéia do número. Essa internalização abrange, entre outras coisas, o estabelecimento de relações, a correspondência biunívoca, o acréscimo de uma unidade ao

número que o precede, chamado de princípio de recorrência, o valor posicional e suas implicações operatórias.

A classificação e seriação são operações importantes que permitem ao aluno estabelecer relações de agrupamentos seguindo critérios estabelecidos; perceber a inclusão de classes (a classe do três, inclui a do dois, a do um, a do zero, ao mesmo tempo em que está incluída na do quatro, na do cinco, e assim por diante), a conservação de quantidades e também propicia ao aluno a compreensão das bases de contagem.

Ao trabalhar números, o professor deve ressaltar que os sistemas de numeração não foram iguais ao que conhecemos hoje. As primeiras contagens realizadas pelos homens ocorreram em diferentes lugares e épocas, com procedimentos variados. Para auxiliar a compreensão do sistema de numeração decimal é necessária a exploração de diferentes bases, por meio de situações que envolvam agrupamentos e trocas, explorando brincadeiras de troca utilizando figurinhas, selos, desenhos, fichas coloridas, entre outros e o Jogo do Nunca 2 (3, 5, 10), favorecendo a compreensão da organização dos sistemas de numeração em diferentes bases.

É importante ressaltar que a compreensão do Sistema de Numeração Decimal, composto pelos símbolos 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 possibilita a representação de qualquer número, sendo que o uso do zero é fundamental para representar a coluna vazia no desenvolvimento das técnicas de cálculo e também na compreensão do valor posicional.

O trabalho com as operações deve contemplar o processo de agrupamento, trocas e representação simbólica dos números no Sistema de Numeração Decimal, priorizando, no seu início, a construção do significado e posteriormente a formalização das operações.

A idéia presente na **adição** é a de juntar, cuja representação é feita através de um registro a partir de desenhos, do trabalho com o cartaz valor lugar, material dourado ou outro material, até a apresentação do algoritmo.

As idéias presentes na **multiplicação** são a de adição de parcelas iguais, a de área e o raciocínio combinatório. Anterior à apresentação formal da multiplicação, a palavra “vezes” deve ser trabalhada. Isto pode ser feito em diversas situações, tais como: jogos, compras, entre outras. Essas idéias devem ser registradas de diferentes maneiras e posteriormente apresenta-se o sinal da operação.

Na **subtração** as idéias de comparar (idéia comparativa), de completar (idéia aditiva) e de tirar (idéia subtrativa), são idéias diferentes representadas pela mesma sentença matemática. E devem ser trabalhadas explorando simultaneamente o texto do problema ou exercício com a escrita matemática.

Na **divisão** trabalha-se com a idéia repartitiva (quando se distribui o todo para um número fixo de componentes de um grupo) e subtrativa (subtrações sucessivas de uma mesma quantidade).

Para a compreensão das operações e da formação do Sistema de Numeração Decimal é importante o uso do ábaco de hastes verticais (ábaco aberto), papel quadriculado, cartaz valor

lugar, calculadora, material dourado, cédulas, moedas e outros. Estes materiais auxiliam na compreensão da composição e decomposição numérica, no trabalho com o valor posicional dos algarismos de um número, na separação em ordens e classes, na leitura, escrita e compreensão do Sistema de Numeração Decimal.

É importante ressaltar que não é o material manipulável que garante a apropriação do conhecimento, entretanto, este auxilia a abstração dos conceitos. Simultaneamente ao uso do material manipulável, o professor deve explorar o registro da situação-problema por meio da linguagem matemática.

MEDIDAS

Primeiramente as unidades de medidas devem ser trabalhadas partindo das noções que os alunos já têm. Dessa forma, ao observar o tamanho dos objetos, na exploração do espaço, o aluno vai estabelecendo relações comparativas, classificando-os em pequenos, grandes, compridos e curtos, o que está perto e o que está longe, etc. A partir desse trabalho, o professor começa a ampliar o conceito de medir, utilizando medidas arbitrárias como: partes do corpo (palmo, pé, etc.), objetos (palitos, caderno, pedaços de barbante, entre outros) como unidade de medida, até a necessidade de formalização da unidade padrão.

Quanto às medidas de tempo, pode-se iniciar com a construção de calendários, pois a partir deste registro o aluno estabelece relações entre o passado, presente e futuro. O desenvolvimento da noção de tempo é fundamental para a percepção da ordem, da sucessão dos acontecimentos e da duração dos intervalos temporais.

Quanto às medidas de valor, sugere-se que o aluno manuseie cédulas e moedas, observando que elas têm valores específicos, utilizando a composição e decomposição, equivalência e a relação com o Sistema de Numeração Decimal. Convém mencionar que o Sistema Monetário Brasileiro é decimal e o centavo representa a centésima parte do Real. O uso das medidas de capacidade, de massa, de superfície e de volume também deve ser trabalhado partindo das unidades de medidas arbitrárias até a unidade padrão, explorando as unidades usuais.

GEOMETRIA

No estudo geométrico, são necessárias ações de observação, percepção, comparação, classificação, semelhanças, diferenças, identificação de regularidades ou não, assim como a representação e a construção de objetos, explorando as relações quantitativas[100] e qualitativas[101].

[100] Relações quantitativas são expressas por um número ou de uma quantidade. (BORGES, 2005, p. 15).
[101] Relações qualitativas são expressas sem emprego de qualquer número para representar uma quantidade. (BORGES, 2005, p. 15)

Para tanto, o ensino da geometria deve iniciar pela exploração do espaço vivido para situar-se nele e analisá-lo percebendo os objetos, suas posições e posteriormente as relações métricas no espaço. Conhecer geometria implica em reconhecer-se num determinado espaço e a partir dele localizar-se no plano, por exemplo, utilizando noções espaciais posicionais como direção, sentido, lateralidade, profundidade, anterioridade, e ainda possibilitar suas representações por meio de maquetes, plantas baixas, ampliando para a localização da sua casa, de seu bairro, de seu município, estado, país, globo terrestre.

A observação das formas geométricas tridimensionais como, por exemplo, a partir da utilização de caixas que lembrem os sólidos, auxiliam no início da sistematização do conhecimento geométrico. Pode-se inserir noções de dentro, fora e fronteira, além de explorar as possíveis formas poligonais e não poligonais das faces que compõem os sólidos. Uma vez as faces recortadas ou contornadas, dá-se idéia de figuras planas (bidimensionais), e permite exemplificar o segmento de reta (unidimensional).

É importante no trabalho com os sólidos geométricos estabelecer relação entre objetos que tenham formas geométricas mais usuais: para lembrar o cone, apresentar chapéu de palhaço ou casquinha de sorvete; para lembrar o cilindro, latas de óleo e as diversas formas de pirâmides utilizar embalagens e enfeites (Paraná, 2006).

Em relação aos polígonos, deve-se explorar a classificação e as propriedades geométricas dos polígonos usuais e do círculo.

Ao desenvolver atividades em sala de aula, o professor pode explorar a natureza (formas, relações geométricas, simetria: botões de flor, girassóis, caramujos, favos de mel, abacaxis, frutos do pinheiro - pinha, corpo humano, etc) e usar materiais tais como: geoplanos, tangrans, poliminós, caleidoscópio, mosaicos, painéis, tecelagens, dobraduras, quebra-cabeças, jogos e ilusões de ótica.

LINGUAGEM DA INFORMAÇÂO

Para auxiliar na compreensão da grande quantidade de informações e diferentes formas de apresentação de dados que se manifestam no dia-a-dia, a escola lança mão da linguagem da informação, a qual contempla os conteúdos da estatística, probabilidade e raciocínio combinatório.

A estatística permite ler, organizar e interpretar informações contidas em tabelas e gráficos, buscando o desenvolvimento das capacidades de questionar, de levantar hipóteses e de estabelecer relações entre os dados apresentados.

É importante a exploração nos anos iniciais, dos vários tipos de gráficos como: os pictóricos, os de barra, os de colunas, bem como os de linhas e de setores circulares, possibilitando ao aluno analisar e interpretar as informações contidas nessas formas de representação. Inicia-se esse trabalho através de coletas de informações que fazem parte da sua vivência dentro e fora da escola, como: o calendário do tempo; calendário com registro de dias/condições metereológicas; preferências de times de futebol; cores; altura; peso, entre outras.

O professor deve considerar os diferentes tipos de informações contidas em gráficos e tabelas, via mídia televisiva e escrita, sendo necessário trabalhar com estas informações procurando interpretar o significado delas.

A probabilidade tem por objetivo promover a compreensão dos acontecimentos do cotidiano que são de natureza aleatória, identificando os possíveis resultados desses acontecimentos. Cabe ao professor propor situações em que os alunos possam realizar experimentos e fazer observações dos eventos, desenvolvendo primeiramente de forma intuitiva as noções de acaso e incerteza, utilizando, por exemplo, vários tipos de jogos (cartas, dados, moeda entre outros).

No raciocínio combinatório, enquadra-se a possibilidade de combinar objetos, a contagem dos números, agrupados por determinadas características, como por exemplo: com três blusas e duas saias, quantas são as possibilidades de combiná-las?

A abordagem destes conteúdos permite o desenvolvimento de capacidades de organização, interpretação e análise de dados quantitativos[102] da realidade, e também qualitativos[103] referentes às informações.

7.8.3 CONTEÚDOS DE 1º AO 5º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

[102] Que indicam quantidades referentes aos dados e que podem ser expressas por números, exemplo: idade, estatura, salário mínimo, entre outros.(CURITIBA,2006)

[103] Que representam qualidade ou característica dos dados, exemplo: sexo, nível de escolaridade, preferências, opinião, entre outros.(CURITIBA,2006)

CONTEÚDOS

1º ANO			
NÚMEROS	**MEDIDAS**	**GEOMETRIA**	**LINGUAGEM DA INFORMAÇÃO**
Classificação Seriação Seqüência: Relação entre quantidades: • Um, nenhum, algum, todo, muito e pouco, o que tem mais, o que tem menos, e o que tem a mesma quantidade; o que tem um a mais (sucessor), o que tem um a menos (antecessor); • Contagens; • Agrupamentos e trocas de 2 em 2, 3 em 3, 5 em 5, até 10 em 10; • Relação número e numeral. Registro de quantidades: as diferentes possibilidades de registro dos símbolos numéricos: • Leitura e escrita de numerais com duas ordens (unidade e dezena, de zero a 30) • Composição e decomposição de quantidades; • Ordem crescente e decrescente; • Pares e ímpares; • Valor posicional dos algarismos; • Formação de dezena.	TEMPO: • Dia e noite, antes, durante, depois, agora; • Duração e sucessão, noções de rápido e lento; marcação de pequenos intervalos de tempo; • Dia, semana e mês; construção do calendário com os dias da semana e do mês; • Seqüência temporal: logo após, muito depois, muito antes, um pouco antes, agora; • Divisão do tempo: manhã, tarde e noite, hoje, ontem, amanhã; • Instrumentos de medida de tempo; • Necessidade de unidade padrão: hora. VALOR: • Identificação e uso de cédulas e moedas; • Composição e decomposição de valor. COMPRIMENTO: • Relação entre os objetos a partir de um ponto de	A criança e o espaço. Exploração e localização espacial; Noções de: dentro, fora, vizinhança, fronteira, atrás, na frente, em cima, embaixo, à direita, à esquerda, entre e no meio; Observação e representação do espaço em que vive; Semelhança e diferença entre as formas geométricas encontradas na natureza, nos objetos construídos pelo homem e nos sólidos geométricos. Classificação dos sólidos geométricos de acordo com sua superfície: plana (não rolam) e curva (rolam); Planificação dos sólidos através do contorno das faces; Semelhanças e diferenças entre sólidos geométricos e figuras planas; Classificação das figuras planas: quadrados, retângulos, triângulos	Função social do número – identificação da função do número como código da informação; Interpretação de informa- ções contidas em imagens; Elaboração de tabelas, gráficos e legendas (simples).

Operações: <u>Adição:</u> • Idéia de juntar quantidades para formar uma quantidade maior; • Construção do algoritmo; • Adição de unidade com duas ou mais parcelas; <u>Subtração:</u> • Idéia de tirar quantidade de uma quantidade maior (subtração – idéia subtrativa); • Idéia de colocar quantidade para formar uma quantidade dada (subtração – idéia aditiva); • Idéia de comparar agrupamentos para que fiquem com a mesma quantidade (subtração – idéia comparativa); • Subtração de unidades; • Construção do algoritmo; <u>Multiplicação:</u> • Idéia de repetição de grupo com a mesma quantidade; • Raciocínio combinatório; • Noção de dobro. <u>Divisão</u>: • Idéia de repartir quantidade para que cada grupo fique com a mesma quantidade (divisão – idéia repartitiva);	referência; • Noções de tamanho (pequeno, grande, médio); • Distância (perto e longe), altura (alto e baixo); • Largura (largo e estreito); • Comprimento (curto e comprido); • Espessura (fino e grosso); • Medidas arbitrárias (palma, pé, passos, etc.); • Necessidade de unidade padrão (metro); • Reconhecimento de produtos que se compra em metro. MASSA • Relação entre os objetos a partir de um ponto de referência; • Noção de leve e pesado; • Medidas arbitrárias (saquinhos, caixas, etc.); • Reconhecimento de produtos que se compra em quilograma; • Necessidade de unidade padrão (grama). CAPACIDADE • Noções de cheio e vazio; • Medidas arbitrárias (copinho, garrafa, etc.); • Reconhecimento de produtos que se compra em litro;	e círculos; Composição e decomposição de formas geométricas.	

• Idéia de realizar subtrações sucessivas de uma mesma quantidade (divisão – idéia subtrativa). • Noção de metade. <u>Observação:</u> Trabalhar cálculo mental e estimativas, se possível, em todas as operações e, para tanto, estimular a memorização da tabuada.	• Necessidade de unidade padrão (litro - l).		

2º ANO			
NÚMEROS	**MEDIDAS**	**GEOMETRIA**	**LINGUAGEM DA INFORMAÇÃO**
Classificação Seriação Seqüência Relação entre quantidades Sistema de Numeração Decimal: contagens, agrupamentos e trocas, formação da dezena e centena. Registro de quantidades até 100 (unidade, dezena e centena). Leitura e escrita de numerais. Valor posicional (composição e decomposição). Noções de inteiro, partes e igualdade, desigualdade e equivalência, metade e dobro. Estabelecimento de relações numéricas (antecessor, sucessor, ordem crescente e decrescente, par e ímpar, igualdade e desigualdade). Números ordinais: estabelecimento de relações entre quantidades (cardinal e ordinal). Operações: - Adição e subtração, Multiplicação e divisão; - Cálculo mental; - Construção do algoritmo; - Cálculo de metade e dobro; terça parte e triplo; <u>Observação:</u> Trabalhar o cálculo mental e	TEMPO - Dia e noite, antes, durante e depois; - Dia, semana, mês e ano – construção do calendário; - Seqüência temporal: logo após, antes, depois, pouco e agora; - Uso do relógio (hora exata e não exata); - Medida padrão: hora. VALOR: - Identificação e uso de cédulas e moedas; - Sistema monetário vigente - Composição e decomposição de valores; - Possibilidades. COMPRIMENTO - Relação de tamanho, distância, altura, comprimento, largura, espessura; - Medidas arbitrárias (pé, passo, palmo e outros); - Medida padrão: metro. MASSA - Medidas arbitrárias (caneco, caixas, conchas, pitada e outras) - Medida padrão: grama CAPACIDADE	Exploração e localização no espaço utilizando o próprio corpo como referência. Semelhança e diferença entre as formas geométricas encontradas na natureza e nos objetos construídos pelo homem. Semelhanças e diferenças entre as formas geométricas encontradas nos objetos deste espaço. Classificação dos sólidos geométricos e das figuras planas. Semelhanças e diferenças entre sólidos geométricos e figuras planas. Classificação das figuras planas: quadrado, retângulo, triângulo e círculo. Composição e decomposição de formas geométricas. Planificação dos sólidos geométricos. Simetria.	Função social do número como código da informação. Coleta e organização de informações. Construção de quadros e tabelas. Construção de gráficos de barras ou colunas com uso de legendas. Leitura e interpretação de dados e informações contidos em tabelas, gráficos, quadros e imagens.

estimativas, se possível, em todas as operações e, para tanto, estimular a memorização da tabuada.	- Medidas arbitrárias (copo, colher, xícara, garrafa e outras); - Medida padrão: litro.		

3º ANO			
NÚMEROS	**MEDIDAS**	**GEOMETRIA**	**LINGUAGEM DA INFORMAÇÃO**
Classificação, Seriação e Seqüência. Sistema de Numeração Decimal: - Contagens; - Agrupamentos e trocas: formação da dezena, centena e unidade de milhar. Leitura e escrita de numerais. Valor posicional (composição e decomposição). Registro de quantidades (dezena, centena e unidade de milhar). Estabelecimento de relações numéricas (antecessor, sucessor, ordem crescente e decrescente, par e ímpar, igualdade e desigualdade). Números racionais: - Relações entre frações do inteiro: parte menor, parte maior e partes iguais; - Noções de inteiro/parte; igualdade/desigualdade; - Equivalência; - Contagem de meios, quartos, etc; - Leitura e escrita de números fracionários.	TEMPO - Dia e noite, antes, durante e depois; - Dia, semana, mês, bimestre, trimestre, semestre e ano; - Construção do calendário; - Uso do relógio: hora, minuto e segundo; - Medida padrão: hora. VALOR: - Identificação e uso de cédulas e moedas; - Sistema monetário brasileiro e de outros países; - Composição e decomposição de valores; - Leitura e escrita na forma decimal; - Possibilidades. COMPRIMENTO - Medidas arbitrárias; - Medida padrão: metro; - Noções de múltiplos e submúltiplos. SUPERFÍCIE - Noções de perímetro e área; - Medida padrão: metro quadrado. MASSA - Medidas arbitrárias;	Classificação dos sólidos geométricos e figuras planas. Semelhanças e diferenças entre sólidos geométricos e figuras planas. Planificação dos sólidos através do contorno das faces. Construção de sólidos geométricos através de modelos planificados. Classificação das figuras planas: quadrados, retângulos, triângulos, círculos, trapézios e paralelogramo. Identificação do número de faces de um sólido geométrico e do número de lados de um polígono. Noções de paralelismo e perpendicularismo. Noções sobre ângulos. Simetria.	Função social do número como código da informação. Coleta e organização de informações. Construção de quadros e tabelas. Construção de gráficos de setores e barras ou colunas com uso de legendas. Leitura e interpretação de dados e informações contidos em tabelas, gráficos, quadros e imagens.

Operações: - Adição, subtração, multiplicação e divisão; - Cálculo mental; - Utilização do algoritmo; - Cálculo de metade e dobro; Terça parte e triplo; quarta parte e quádruplo, quinta parte e quíntuplos, etc; - A multiplicação e a noção de área; - Noções de adição e subtração de frações homogêneas; - Noções de adição e subtração de números decimais. <u>Observação:</u> Trabalhar o cálculo mental e estimativas, se possível, em todas as operações e, para tanto, estimular a memorização da tabuada.	- Medida padrão: grama; - Noções de múltiplos e submúltiplos. CAPACIDADE - Medidas arbitrárias; - Medida padrão: litro. - Noções de múltiplos e submúltiplos.		

4º ANO			
NÚMEROS	**MEDIDAS**	**GEOMETRIA**	**LINGUAGEM DA INFORMAÇÃO**
Sistema de Numeração Decimal: - As contagens, os agrupamentos e trocas: formação da dezena, centena, unidade de milhar e dezena de milhar. Leitura e escrita de numerais. Valor posicional (composição e decomposição). Registro de quantidades (dezena, centena, unidade de milhar e dezena de milhar). Estabelecimento de relações numéricas: antecessor, sucessor, ordem crescente e decrescente, igualdade e desigualdade. Operações: - Adição, subtração, multiplicação e divisão; - Cálculo mental; - Utilização do algoritmo. Números racionais: - Adição e subtração de frações homogêneas; - Classes de equivalência; - Uso das frações e a sua relação com o número decimal. Números decimais: - Leitura e escrita;	Organização das medidas de: comprimento, massa, capacidade e valor em relação ao Sistema de Numeração Decimal. TEMPO - Duração e seqüência temporal (hora, minuto e segundo; semana, quinzena, mês, bimestre, trimestre, semestre, ano, década e século); - Fracionamento das medidas de tempo. - Medida padrão: hora. VALOR: - Relação com o Sistema de Numeração Decimal; - Leitura e escrita de valores na forma decimal; - Sistema monetário brasileiro e de outros países; - Composição e decomposição de valores; - Possibilidades. COMPRIMENTO - Medidas arbitrárias; - Medida padrão: metro; - Múltiplos e submúltiplos; - Perímetro. SUPERFÍCIE - Cálculo de área (quadrado e	Classificação dos sólidos geométricos e figuras planas. Semelhanças e diferenças entre sólidos geométricos e figuras planas. Planificação dos sólidos geométricos; - Composição e decomposição dos sólidos. Construção de sólidos geométricos. Classificação das figuras planas: quadrado, retângulo, triângulo, círculo, trapézio e paralelogramo. Identificação do número de faces, arestas e vértices de um sólido geométrico e do número de lados de um polígono. Paralelismo e perpendicularismo. Ângulos - Identificação de ângulos: reto, agudo e obtuso. Simetria. Noções de escala.	Função social do número como código da informação. Identificação e leitura de código de barras. Coleta e organização de informações. Construção de quadros e tabelas. Construção de gráficos de setores e barras ou colunas com uso de legendas. Leitura e interpretação de dados e informações contidos em tabelas, gráficos, quadros e imagens.

- As quatro operações. Porcentagem - Cálculo de porcentagens. Relações entre porcentagem e números (inteiros, decimais e fracionários) ½ m = 0,5m = 50cm = 50%. <u>Observação:</u> Trabalhar o cálculo mental e estimativas, se possível, em todas as operações e, para tanto, estimular a memorização da tabuada.	retângulo); - Medida padrão: metro quadrado; - Múltiplos e submúltiplos; MASSA - Medidas arbitrárias; - Medida padrão: grama; - Arroba e tonelada; - Múltiplos e submúltiplos. CAPACIDADE - Medidas arbitrárias; - Medida padrão: litro; - Múltiplos e submúltiplos. VOLUME - Noções de volume; - Unidade padrão: metro cúbico; - Noções de múltiplos e submúltiplos.		

5º ANO			
NÚMEROS	**MEDIDAS**	**GEOMETRIA**	**LINGUAGEM DA INFORMAÇÃO**
Sistema de Numeração Decimal: - As contagens, os agrupamentos e trocas: formação de unidade, dezena e centena de milhar e milhão. Leitura e escrita de numerais. Valor posicional (composição e decomposição). Registro de quantidades (unidade, dezena e centena de milhar e milhão). Estabelecimento de relações numéricas: antecessor, sucessor, ordem crescente e decrescente, igualdade e desigualdade. Operações: - Adição, subtração, multiplicação e divisão; - Utilização do algoritmo. Números racionais: - Adição e subtração de frações homogêneas e heterogêneas; - Classes de equivalência; - Números mistos; Números decimais: - Leitura e escrita;	Relação do Sistema de Numeração Decimal com medidas de valor, capacidade, comprimento, massa, superfície e volume; TEMPO - Duração e seqüência temporal (hora, minuto e Segundo; semana, quinzena, mês, bimestre, trimestre, semestre, ano, década ,século e milênio); - Fracionamento das medidas de tempo. - Medida padrão: hora. VALOR: - Leitura e escrita de valores; - Sistema monetário brasileiro e de outros países: Equivalência. - Composição e decomposição de valores; COMPRIMENTO - Medida padrão: metro; - Múltiplos e submúltiplos; - Perímetro. SUPERFÍCIE - Cálculo de área (quadrado e retângulo, triângulo e círculo); - Medida padrão: metro	Classificação dos sólidos geométricos(poliedros e corpos redondos) e figuras planas(polígonos). Semelhanças e diferenças entre sólidos geométricos e figuras planas. Planificação dos sólidos geométricos; - Composição e decomposição dos sólidos. Classificação das figuras planas: quadriláteros e triângulos. Sólidos geométricos:Arestas, faces e vértices; Círculo e circunferência Paralelismo e perpendicularismo. Ângulos: reto, agudo e obtuso. Simetria. Escala.	Função social do número como código da informação. Identificação e leitura de código de barras. Coleta e organização de informações. Construção de quadros e tabelas. Construção de gráficos de setores e barras ou colunas com uso de legendas. Leitura e interpretação de dados e informações contidos em tabelas, gráficos, quadros e imagens. Probabilidade.

- As quatro operações. Porcentagem: - Cálculo de porcentagens. Relações entre porcentagem e números (inteiros, decimais e fracionários) ½ m = 0,5m = 50cm = 50%. <u>Observação:</u> Trabalhar o cálculo mental e estimativas, se possível, em todas as operações e, para tanto, estimular a memorização da tabuada.	quadrado; - Múltiplos e submúltiplos; - Medidas agrárias (alqueire, hectare e outras). MASSA - Medida padrão: grama; - Arroba e tonelada; - Múltiplos e submúltiplos. CAPACIDADE - Medida padrão: litro; - Múltiplos e submúltiplos. VOLUME - Cálculo de volume; - medida padrão: metro cúbico - m^3; - Múltiplos e submúltiplos; - Relação entre as medidas de capacidade(l) e volume (m^3)		

7.8.4 AVALIAÇÃO NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA

A avaliação “não é fenômeno exclusivo do meio educacional, mas condição mesma da realização da vida humana.” (PARO, 2001, p. 33).

Fazendo um resgate das condições históricas no curso do desenvolvimento da existência humana, observa-se que o ato de avaliar é algo intrínseco ao ser humano, pois o mesmo precisa avaliar se as atividades que está desenvolvendo estão concernentes aos objetivos que pretende alcançar.

Se a avaliação é algo inerente ao ser humano, significa dizer que todas as suas ações, desde a mais simples tarefa ao mais complexo sistema de produção necessitam ser constantemente avaliados.

A avaliação na educação estava associada, tradicionalmente, à necessidade de mensurar a capacidade do aluno em reproduzir conhecimentos transmitidos pelo professor, cujos resultados eram expressos numericamente por meio de nota, expressando somente o produto, determinando a progressão ou a retenção do aluno.

Atualmente, a avaliação passa a ser vista como um processo de construção e de desenvolvimento integral do aluno, em duas perspectivas: a social e a pedagógica. Na primeira, a avaliação deve fornecer ao aluno informações sobre o desenvolvimento de capacidades necessárias para atuar na sociedade e, conseqüentemente, no mercado de trabalho. Na segunda perspectiva, deve fornecer ao professor informações sobre o processo de aprendizagem, a identificação dos obstáculos geradores da dificuldade, favorecendo ao professor estratégias de ação para a superação do obstáculo e ampliando a concepção de erro do aluno.

Dessa forma, por exemplo, o erro passa a ser considerado como algo que precisa ser analisado e compreendido, gerando novas oportunidades para o aluno aprender e constituindo fonte de informação essencial para o professor.

Além disso, a avaliação no ensino de matemática pode assumir um caráter diagnóstico, com a finalidade se subsidiar o trabalho do professor nos limites ou dificuldades do aprendizado dos alunos e um caráter processual com o objetivo de rever e reformular a sua prática pedagógica, caso os avanços não tenham sido satisfatórios.

Com o objetivo de constatar aspectos do raciocínio matemático que, muitas vezes, não ficam evidentes nas avaliações por escrito, sugere-se que a avaliação contemple, além dos registros escritos, as explicações, justificativas e argumentações orais.

Enfim, torna-se evidente que a avaliação é parte integrante do processo ensino-aprendizagem, abrangendo a prática pedagógica do professor, o desenvolvimento da aprendizagem do aluno e também a forma e funcionamento do sistema de ensino como um todo.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

1º e 2º ANO

- Classifica objetos diversos de acordo com suas características ou atributos.
- Completa seqüência numérica e de objetos a partir de uma regra.
- Ordena números, objetos ou pessoas, indicando: maior – menor; primeiro – segundo – último.
- Faz comparações de distâncias, tamanhos e utiliza sentidos de orientação.
- Compreende agrupamentos de 2 em 2, 3 em 3, entre outros.
- Reconhece símbolos numéricos, estabelecendo relação com a quantidade.
- Faz contagens e registra numerais até 100.
- Compreende o valor posicional dos números.
- Reconhece par e ímpar.
- Percebe a regularidade em seqüências diversas: cores, formas geométricas, numéricas, entre outras.
- Identifica e registra dezena e dúzia.
- Completa seqüência numérica com antecessor e sucessor.
- Realiza agrupamentos para facilitar a contagem.
- Utiliza o cálculo mental e a estimativa em diferentes situações.
- Realiza e registra operações de adição e subtração com unidade e dezena.
- Utiliza e registra a repetição de grupos com a mesma quantidade e também o raciocínio combinatório.(multiplicação).
- Utiliza e registra a idéia de repartir ou distribuir quantidades (divisão).
- Encontra soluções plausíveis para uma situação-problema.
- Identifica a função social do número.
- Organiza dados em tabelas.
- Faz leitura, interpreta e constrói gráficos (pictóricos, barras e colunas).
- Expressa e utiliza adequadamente noções temporais, como: dia e noite, antes, durante, depois e agora, ontem, hoje e amanhã, dia da semana, mês e ano.
- Identifica, utiliza e registra cálculos com cédulas e moedas.
- Utiliza a linguagem matemática para comunicar, descrever e orientar-se no espaço.
- Utiliza medidas arbitrárias para realizar diferentes medições (comprimento, massa, volume, capacidade).
- Estabelece relações de semelhanças e diferenças entre sólidos geométricos e figuras planas.
- Identifica e nomeia as figuras planas: quadrado, retângulo, triângulo e círculo.

3° ANO

- Realiza a classificação, seriação e seqüência de quantidades numéricas e com outros objetos.
- Estabelece relações numéricas com pares e ímpares, antecessor e sucessor, crescente e decrescente.
- Lê e registra numerais, compreendendo o valor posicional dos números até unidade de milhar.
- Realiza composição e decomposição de números.
- Compreende e registra o conceito de metade, terça parte e quarta parte.
- Compreende e registra o conceito de dobro, triplo e quádruplo.
- Identifica e registra dezena e dúzia.
- Realiza e registra cálculos aditivos e subtrativos corretamente.
- Utiliza a estimativa e o cálculo mental em diferentes situações.
- Realiza e registra operações de divisão e multiplicação, considerando a centena no dividendo e no multiplicando e unidades no divisor e multiplicador.
- Estabelece e registra relações entre o todo e suas partes, compreendendo o conceito de fração, a representação gráfica e a equivalência.
- Utiliza e representa medidas arbitrárias para realizar medições.
- Reconhece, utiliza e registra as unidades padrão de medida para representar quantidades.
- Faz relações entre grandezas: quantidade x preço, quantidade x tamanho, entre outras.
- Lê, interpreta e constrói gráficos simples (barras, pictóricos e colunas).
- Utiliza formas pessoais de registro para comunicar informações.
- Utiliza a linguagem matemática para se comunicar, descrever e orientar-se no espaço.
- Classifica sólidos geométricos, estabelecendo diferenças entre corpos redondos e não redondos.
- Diferencia formas geométricas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo).
- Planifica formas tridimensionais, reconhecendo os diferentes tipos de faces.

4° ANO

- Compreende, lê e registra os princípios de organização do sistema de numeração decimal até dezena de milhar.
- Registra a composição e a decomposição de números.
- Lê, interpreta e resolve diferentes situações-problema.
- Registra e realiza operações de adição, subtração, multiplicação e divisão.
- Utiliza a estimativa e o cálculo mental em diferentes situações-problema.

- Estabelece e registra relações entre o todo e suas partes, utilizando as operações para quantificá-las.
- Utiliza e registra a equivalência de frações na resolução de situações-problema.
- Reconhece, utiliza e registra porcentagem em situações-problema.
- Reconhece as relações entre os diferentes registros de um número e faz uso desses registros (fracionários, decimais e percentuais).
- Reconhece, utiliza e registra as unidades padrão de medida, seus múltiplos e submúltiplos para representar grandezas.
- Lê, interpreta e constrói gráfico (colunas, barras, linhas e setores).
- Interpreta e registra as possíveis maneiras de combinar elementos de uma coleção utilizando diagramas.
- Realiza planificações, percebendo as relações entre as formas tridimensionais e bidimensionais.
- Estabelece diferença entre poliedros, corpos redondos e polígonos.
- Identifica o número de faces, vértices e arestas em um sólido geométrico.
- Reconhece ângulos reto, agudo e obtuso.
- Classifica os polígonos pelo número de lados e ângulos.
- Realiza e registra cálculos de perímetro e área de figuras como quadrado e retângulo.
- Relacionar diferentes unidades de volume, por exemplo, $1dm^3$ equivale a 1 litro.

5° ANO

- Lê, utiliza e registra os princípios de organização do sistema de numeração decimal até a classe do milhão.
- Registra composição e decomposição de números.
- Realiza e registra operações de adição, subtração, multiplicação e divisão.
- Utiliza a estimativa e o cálculo mental em diferentes situações-problema.
- Estabelece e registra relações entre o todo e suas partes, utilizando as operações para quantificá-las.
- Estabelece e registra relações entre o todo e suas partes, a sua representação gráfica e a equivalência.
- Reconhece, utiliza e registra porcentagem em situações-problema.
- Reconhece porcentagens por meio de desenhos relacionando-as com frações.
- Reconhece as relações entre os diferentes registros de um número e faz uso desses registros (fracionários, decimais e percentuais).
- Utiliza e registra noções de probabilidade em situações-problema.
- Utiliza e registra o raciocínio combinatório em diferentes situações.

- Utiliza e registra as unidades padrão de medida, seus múltiplos e submúltiplos.
- Faz conversão entre as unidades de medidas:m^3 em l e dm^3 em l.
- Realiza e registra cálculo de perímetro e área em figuras como, por exemplo: quadrado, retângulo, triângulo e circunferência.
- Reconhece e constrói ângulos reto, agudo e obtuso.
- Classifica os polígonos pelo número de lados e ângulos.
- Realiza e registra cálculo de volume em cubos e paralelepípedos.
- Lê, interpreta e constrói gráficos (colunas, barras, linhas e setores).
- Estabelece diferenças entre poliedros, corpos redondos e polígonos.
- Identifica e classifica o número de faces, vértices e arestas em um sólido geométrico.
- Faz ampliação proporcional de desenhos.
- Utiliza o raciocínio proporcional na construção de tabelas em diferentes situações.
- Lê, utiliza e faz cálculo com escala.

REFERÊNCIAS

BORGES, C. C. A Topologia: considerações teóricas e implicações para o ensino da matemática. In: **Caderno de Física da UEFS**. v. 3, n. 2, 2005, p. 15-35.

BRASIL, **Pró-Letramento – Matemática**. Fascículo 7. Secretaria de Educação Básica (SEB) MEC. s/d.

CURITIBA, **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental**. V. 3, 2006.

DUARTE, Newton. **O ensino de matemática na educação de adultos.** 4. ed. São Paulo : Cortez, 1992.

ENGELS, F. **Prefácio da dialética da natureza**. Disponível em: <www.vermelho.org.br/img/obras/dialetica_da_natureza.asp >Acesso em: 14 jun. de 2007.

FREITAS, Luiz MAGALHÃES de. & BITTAR, Marilena. **Fundamentos e metodologia de matemática para as séries iniciais do ensino fundamental.** Campo Grande-MS: UFMS, 2004.

DUARTE, Newton. **A relação entre o lógico e o histórico no ensino da matemática elementar**. São Carlos, 1987. Dissertação de mestrado – UFSCAR.

GIARDINETTO, J. R. Boettger. **Matemática escolar e matemática da vida cotidiana.** São Paulo: Autores Associados, 1999.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio – Construindo uma Proposta para os que Vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, N. J. **Matemática e Língua Materna**: análise de uma impregnação mútua. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Matemática e Realidade**. São Paulo: Cortez,1995.

MIGUEL, Antonio e BRITO, Arlete. **A história da Matemática na formação do professor de matemática.** In: Cadernos Cedes n.º 40. Campinas (SP): Centro de Estudos Educação e Sociedade/Papirus, 1996, pp. 47-61.

OTTE, Michael. **O formal, o Social e o Subjetivo** – Uma Introdução à Filosofia e a Didática da Matemática – São Paulo: Ed. Unesp. 1993.

PARANÁ, **Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná**, Curitiba: Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 3ª impressão, 1997.

PARO, V. H. **Ciclos, progressão continuada e promoção automática**. In: Reprovação escolar: renuncia à educação. Org. Paro, V. São Paulo: Xamã, 2001, p. 33-56.

RIBINIKOV, K. **História da Matemática** – tradução Carlos Petronzelli Ribinikov, K. História da Matemática. Moscou. Ed. Mi, 1987.

RITTER, James. **Viagem ao País da Matemática.** In: O Correio da Unesco,1990.

RODRIGUES, E da F. **Perspectivas dos professores sobre o ensino da Matemática.** Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação. Lisboa: Coleção Teses APM,1993,194 p.

TOLEDO, M. TOLEDO, M., **Didática da matemática**: como dois e dois – a construção da matemática. São Paulo: FTD, 1997.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.