

CONCURSO 2007

PUBLICAÇÕES INSTITUCIONAIS



SINPEEM

SINDICATO DOS PROFISSIONAIS EM
EDUCAÇÃO NO ENSINO MUNICIPAL-SP

SME-DOT-EI. TEMPOS E ESPAÇOS PARA A INFÂNCIA E SUAS LINGUAGENS NOS CEIs, CRECHES E EMEIs DA CIDADE DE SÃO PAULO, 2006	3
SME-DOT-EI. A REDE EM REDE: A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - FASE 1 - 2007	10
SME-SP. PROJETO TODA FORÇA AO 1º ANO: GUIA PARA O PLANEJAMENTO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR - ORIENTAÇÕES PARA O PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DO TRABALHO COM O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - VOLUME 1	20
SME-SP. PROJETO TODA FORÇA AO 1º ANO: GUIA PARA O PLANEJAMENTO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR - ORIENTAÇÕES PARA O PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DO TRABALHO COM O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - CICLO I - VOLUME 2	27
SME-SP. PROJETO TODA FORÇA AO 1º ANO: GUIA PARA O PLANEJAMENTO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR - ORIENTAÇÕES PARA O PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DO TRABALHO COM O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - CICLO I - VOLUME 3	33
SME-SP. TODA FORÇA AO PRIMEIRO ANO: CONTEMPLANDO AS ESPECIFICIDADES DOS ALUNOS SURDOS, 2007	42
SME/DOT. PROGRAMA LER E ESCREVER - PRIORIDADE NA ESCOLA MUNICIPAL - PROJETO INTENSIVO NO CICLO I - MATERIAL DO PROFESSOR - VOLUME 1, 2006	45
SME/DOT. PROGRAMA LER E ESCREVER - PRIORIDADE NA ESCOLA MUNICIPAL - PROJETO INTENSIVO NO CICLO 1 - MATERIAL DO PROFESSOR - VOLUME 2, 2006	52
SME/DOT. PROGRAMA LER E ESCREVER - PRIORIDADE NA ESCOLA MUNICIPAL - PROJETO INTENSIVO NO CICLO 1 - MATERIAL DO PROFESSOR - VOLUME 3, 2006	58
SME/DOT. GUIA DE PLANEJAMENTO E ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA O PROFESSOR DE 2º ANO DO CICLO I	65
SME/DOT. ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA NO CICLO I, 2006	72
BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: 1ª A 4ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL - INTRODUÇÃO BRASÍLIA: MEC/SEF, 1997	80
BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: 3º E 4º CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL - TEMAS TRANSVERSAIS. BRASÍLIA: MEC/SEF, 1998	84
BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ENSINO MÉDIO. BRASÍLIA: MEC/SEMTEC, 1999	94
BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL INTRODUÇÃO AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: 5ª A 8ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL BRASÍLIA: MEC/SEF, 1998	97
MEC/SEESP - SABERES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL - INTRODUÇÃO - BRASÍLIA, 2004	109
MEC/SEESP - SABERES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO - EDUCAÇÃO INFANTIL: DIFICULDADES ACENTUADAS DE APRENDIZAGEM OU LIMITAÇÕES NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO - BRASÍLIA, 2004	115
MEC/SEESP - SABERES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO - AVALIAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS - BRASÍLIA, 2005	121
BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM): FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO - METODOLÓGICA. BRASÍLIA: MEC/INEP, 2005, P 11-53	127
SME-SP - CADERNO DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS DAS TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO, 2006	134

SME-DOT-EI. TEMPOS E ESPAÇOS PARA A INFÂNCIA E SUAS LINGUAGENS NOS CEIs, CRECHES E EMEIs DA CIDADE DE SÃO PAULO, 2006

elaborado pela Diretoria de Orientação Técnica de Educação Infantil, junto com representantes das Coordenadorias de Educação, 2005.

O documento tem por finalidade orientar Políticas Públicas para Educação Infantil da cidade de São Paulo, tendo como eixos:

- O Educar e Cuidar de forma indissociável e
- A otimização dos Tempos e Espaços de Aprendizagem: respeitando as crianças como sujeitos sociais e de direitos, capazes de pensar e agir de modo criativo e crítico.

Voltado ao aprimoramento pessoal e profissional dos educadores de crianças de 0 a 6 anos.

A Secretaria de Educação da Cidade de São Paulo atende atualmente cerca de 390 mil crianças nas 1411 Unidades de Educação Infantil, sendo 336 CEIs (Centros de Educação Infantil) diretos, 608 CEIs, Creches conveniados e 467 EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil).

INTRODUÇÃO

Os CEIs, Creches e EMEIs:

- Orientam seu trabalho para que a criança interaja e transite com confiança e autonomia num mundo, formado por costumes, linguagens, valores, relações humanas e por técnicas, que tentam apreender e significar, mediadas, por parceiros mais experientes, que lhes asseguram gradativa apropriação da cultura historicamente constituída.

- Organizam situações que ampliem as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e idéias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam.

- Propiciam acesso a informações que favoreçam observar e a construir significações pessoais sobre o mundo e sobre si mesmas, compreendendo aspectos que regem as relações entre as pessoas e satisfazendo suas curiosidades.

EDUCAR E CUIDAR: POR QUE A EDUCAÇÃO INFANTIL PASSOU A TRATAR DESSES DOIS CONCEITOS DE MODO INTEGRADO?

A Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação de crianças de 0 a 6 anos em creches, pré-escolas e instituições similares, como direito do cidadão e dever do Estado.

Tal concepção também aparece no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

A integração dos CEIs, das Creches com as EMEIs, tem suscitado a superação da histórica dicotomia que tem considerado a creche como um local de cuidar da criança e a pré-escola como um ambiente de educá-la. A discussão que se coloca é: é possível cuidar sem educar? e *educar sem cuidar?*

Tarefa da Educação Infantil: redefinir os dois termos, integrando-os em uma só meta:

mediar o desenvolvimento sócio-cultural das crianças desde seu nascimento.

Cuidar envolve um conjunto de atitudes em benefício do outro, desde o atendimento às suas necessidades físicas, propiciando situações de conforto, em relação ao sono, fome, sede, higiene, dor - aspectos devem ser especialmente atendidos, dado serem as crianças pequenas vulneráveis a vários riscos e doenças que podem ser previstos e controlados, por meio da parceria com as famílias, na observação de sinais e detecção de sintomas, pelo encaminhamento da criança aos serviços de saúde e pelo trabalho pedagógico de organização do ambiente do CEI, da Creche e da EMEI, que leva à formação de hábitos de cuidado pessoal e coletivo.

As atividades de cuidado incluem segurança física e psicológica das crianças e o acompanhamento e estimulação para que explorem o ambiente e construam sentidos pessoais, como sujeitos, com formas próprias de agir, sentir e pensar culturalmente determinadas, embora apropriadas de modo único e inovador.

Cuidar da criança envolve planejamento de situações que de acolhimento, atenção, estímulo, desafio, de

modo a satisfazer suas necessidades, favorecendo a conquista da autonomia, para tentar fazer sozinha aquilo que fazia com auxílio de alguém, tornando-se cada vez mais independente para cuidar de si e do outro.

Educar a criança é oportunizar condições para ela apropriar-se de formas de agir e de significações presentes em seu meio social, constituindo-se como um sujeito histórico e desenvolvendo afetividade, motricidade, imaginação, raciocínio e linguagem, que favorecerão a formação de um autoconceito positivo.

O professor educa e cuida por meio do acolhimento em momentos difíceis, na mediação com o mundo da música e das artes, da natureza e da sociedade, quando promove e acolhe as interações que a criança estabelece com outros, oportunizando o compartilhar de experiências e saberes, na perspectiva da inclusão social.

O professor cuida e educa quando combate preconceitos e discriminações de etnia, credo, cultura e condição social, fortalecendo a auto-estima de todas as crianças, construindo atitudes de respeito e solidariedade.

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

CEIs, Creches e EMElS devem se caracterizar como ambientes que possibilitem a ampliação das experiências infantis e o desenvolvimento em todas as dimensões humanas: afetiva, motora, cognitiva, social, imaginativa, lúdica, estética, criativa, expressiva, lingüística, pois constituem-se contextos de aprendizagens e de trocas de significações por meio de diferentes linguagens.

Aprendizagem é entendida como superação da fragmentação cabeça-corpo e cognição-afeto, como tempos e espaços para a infância e suas linguagens - uma construção social fundamentada nas interações entre os parceiros, infantis e adultos, em diferentes contextos educativos, proporcionando novas formas de relação com o mundo, no sentido de compreendê-lo e transformá-lo.

A criança tem voz própria e deve ser ouvida, pois é produtora de conhecimento, de cultura e de uma identidade pessoal, significando o mundo a sua volta, influenciando-o e sendo influenciada por ele, o que envolve trabalho com diferentes linguagens e valorização do lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis.

TEMPO E ESPAÇO PARA VIVER, CRESCER E APRENDER

Planejar o currículo vivido na Educação Infantil – que se faz ouvindo as crianças e também os pais - envolve prever condições para que ela se constitua como sujeito que se emociona, pensa, imagina, fabrica coisas.

O espaço físico das unidades educacionais não se resume apenas a sua metragem, insolação, topografia, mas precisa tornar-se um ambiente - ambientar as crianças e os adultos procurando atender suas necessidades em momentos programados ou imprevistos, individuais ou coletivos, ambiente que pode estender-se à rua, ao bairro e à cidade.

ORIENTAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS

Os diferentes ambientes dos CEIs, Creches e das EMElS devem ser organizados de modo a propiciar às crianças ampliação de suas experiências no mundo da natureza e da cultura, produzir novas significações e renovar sua cultura.

Para superar o modelo pedagógico centrado no adulto: construir

- 1** - um ambiente aberto à exploração do lúdico;
- 2** - lugares onde crianças e adultos possam se envolver em atividades culturais cujos aspectos cognitivos, estéticos e éticos sejam significativos;
- 3** - um cotidiano que integre uma postura de cuidado à educação;
- 4** - atmosfera de tolerância, respeito e curiosidade para com as culturas locais, as famílias, suas comunidades e seus modos próprios de viver.

O ESPAÇO PRECISA SER PREPARADO DE MODO A CONTEMPLAR:

- a** - a segurança e o acolhimento da criança;
- b** - a superação de obstáculos e a promoção de desafios para a sua exploração;
- c** - os interesses e conhecimentos dos bebês e das crianças maiores;
- d** - a presença das produções infantis e todas as demais marcas da expressão da infância;
- e** - a multifuncionalidade dos espaços e a acessibilidade de materiais para as crianças
- f** - a diversidade das propostas para a qual ele pode ser ambientado: momentos coletivos, em grupo ou individuais;
- g** - a ocorrência de interações sociais prolongadas e criativas e espaços de privacidade;

- h** - contato com elementos de outras culturas e com a diversidade de valores estéticos;
- i** - a visibilidade do espaço exterior;
- j** - o contato com o meio externo e com a natureza, voltados à saúde e à qualidade de vida.

ORIENTAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DE MATERIAIS

O tipo, o número e a variedade dos objetos – brinquedos, livros, vestimentas - a forma com que e se dispõem no ambiente pode auxiliar ou dificultar a autonomia da criança na realização de seus projetos, ações, idéias e invenções.

CRITÉRIOS PARA O PLANEJAMENTO DO TRABALHO COM DIFERENTES LINGUAGENS, EM RELAÇÃO AOS MATERIAIS:

- a** - disponibilidade dos materiais necessários à expressão nas diferentes linguagens: objetos produtores de sons, materiais para desenhar, pintar, moldar, colar;
- b** - acessibilidade e segurança dos materiais necessários ao movimento em suas diversas possibilidades: rolar, arrastar, puxar, empurrar, subir, chutar, equilibrar, acalentar, saltitar, abaixar, utilizar força, curvar, andar na ponta dos pés;
- c** - equilíbrio entre oferta de brinquedos convencionais – tanto para o faz-de-conta como para os jogos de mesa – e de materiais menos estruturados;
- d** - acessibilidade da criança aos CDs de música, aos livros e outros portadores de escrita, bem como a outros bens culturais.

ORIENTAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO

Com relação ao tempo vivido nos CEIs, Creches e EMEIs, há que se problematizar a existência de longas esperas de crianças e bebês em filas, nos berços, nos momentos introdutórios à entrada e saída diária; espera para uso do banheiro ou para ter as fraldas trocadas; para se iniciar as refeições, entre outros.

As filas, incorporadas nas práticas cotidianas como uma forma de organizar o deslocamento das crianças, precisam ser revistas, pois estão descoladas das práticas sociais e representam mais uma necessidade de controle dos adultos do que uma das formas possíveis de se organizar os deslocamentos das crianças.

O tempo em uma instituição educativa deve ser vivido de modo a aproveitar as oportunidades de aprender e experienciar possibilidades únicas de interação.

É PRECISO PLANEJAR AS ATIVIDADES ATENDENDO AOS CRITÉRIOS DE:

- a** - equilíbrio entre tempo para atividades individuais e coletivas, espontâneas ou dirigidas
- b** - variedade, diversidade e regularidade das atividades ao longo do tempo, criando oportunidades para familiaridade com elas e para a apropriação de conhecimentos;
- c** - atratividade: convite à criança para interagir com seus pares.

INFÂNCIA, CULTURA E BRINCADEIRA NOS CEIS, CRECHES E EMEIS

Brincar é uma atividade marcada por um diálogo que o ser humano estabelece consigo e com o outro, com um ou mais objetos, além das brincadeiras orientadas e jogos de regras.

O educador se faz presente como observador, organizador e participante das brincadeiras e jogos, devendo ampliar o repertório das brincadeiras, enriquecendo suas experiências de comunicação e interação, considerando o tempo de brincar nas instituições de educação infantil, não como uma exceção à norma do trabalho, ou uma atividade para preencher o tempo de espera, ou um prêmio de bom comportamento, mas como tempo especial e precioso, disponibilizando disponibilizar materiais, tempos e espaços para brincar.

A brincadeira é ferramenta privilegiada para a criança aprender a viver, revolucionar sua experiência e criar cultura, constituindo-se como sujeito histórico-social, favorecendo a expressão de seus sentimentos e desejos, incentivando cooperação e divertimento.

O jogo simbólico, ou de faz-de-conta, desenvolve a imaginação, o que limita as crianças e, também as libera, ou seja, ajuda-as a dominar impulsos imediatos e a controlar-se.

Ao criar uma atividade imaginária e nela agir, a criança recombina elementos perceptuais, cognitivos e emocionais, cria novos papéis para si mesma e reorganiza cenas ambientais.

OS MATERIAIS DISPONÍVEIS PARA A BRINCADEIRA DEVEM:

- a** - Ser diversificados e flexíveis – brinquedos (convencionais, industrializados e artesanais) e materiais não estruturados (sucatas), favorecendo as invenções infantis;
- b** - Incluir fantasias e adereços que possibilitem às crianças viverem diferentes papéis;
- c** - Incluir objetos da própria cultura, em diferentes portadores de textos.

PARA AS BRINCADEIRAS ACONTECEREM, O PROFESSOR DEVE:

- a** - Garantir oportunidade para a criança poder brincar isoladamente e em grupos, com parceiros da mesma idade e de idades diferentes, de forma livre e dirigida, com a participação do professor ou não, a depender das iniciativas infantis;
- b** - Incentivar a autonomia das crianças na organização de materiais, criação de cenários, enredos e papéis para brincar e mediar conflitos que possam surgir entre elas.

REFERÊNCIAS PARA PLANEJAR TEMPO E ESPAÇO PARA BRINCAR:

- a** - As brincadeiras e atividades lúdicas devem ocorrer em diferentes espaços: no interior do prédio (salas, galpão, refeitórios, banheiros), na parte externa (parques, tanque de areia) e fora dela: em praças, parques vizinhos ao CEI, Creche ou EMEI;
- b** - A ampliação do repertório de brincadeiras e as possibilidades de brincar, além do faz-de-conta, deve ser assegurada, incentivando jogos de regras, rodas cantadas, tabuleiros, etc;
- c** - As brincadeiras vividas devem compor rodas de conversa e situações comunicativas informais.

O TRABALHO COM DIFERENTES LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A apropriação da linguagem é uma necessidade criada no coletivo, antes de ser uma necessidade individual e permeia a vida das crianças, desde o nascimento.

Falar, ler, ouvir e contar histórias: formas de cuidar da imaginação, da inteligência, dos afetos, das relações e das memórias das crianças, despertando desejos, necessidades e interesse pelo conhecimento, por meio do reconhecendo de que o mundo no qual estão inseridas é marcado por imagens, sons, falas e escritas.

As linguagens (música, a arte, a dança, o desenho e a literatura, linguagem digital) não devem ser trabalhadas de modo isolado ou disciplinar, mas contextualizadas, a serviço das interações, da criação e da expressão infantil, da curiosidade por conhecer-se e conhecer o mundo, expressando-se das mais diversas formas, incluindo crianças com necessidades educacionais especiais.

COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO GESTUAL

O movimento humano constitui-se em linguagem que possibilita às crianças atuar no ambiente e significá-lo, utilizada desde o nascimento. A criança:

- 1** - locomove-se, arrastando, rolando, engatinhando ou andando, correndo, pulando, girando;
- 2** - assume posturas e se comunica por gestos e expressões faciais;
- 3** - controla seu próprio corpo e seus gestos, manuseios e posturas corporais.

É por meio dos gestos que a criança manifesta suas primeiras intenções comunicativas.

A primeira linguagem que a criança pequena tem contato é marcada por gestos e expressões faciais e corporais dos adultos que se relacionam com ela.

Ao observar os gestos, sons e expressões dos adultos e crianças que os cercam, os bebês vão significando e apropriando-se do repertório da cultura corporal na qual estão inseridos.

A COMUNICAÇÃO VERBAL

A fala, em nossa cultura, é uma das mais importantes formas de comunicação.

Por meio dela, fazemos uso do nosso repertório lingüístico de forma contextualizada e legitimada pela própria cultura.

A participação em situações comunicativas com muitos parceiros, favorece a ampliação do repertório das crianças, a expressão de idéias, sentimentos, desejos e necessidades.

PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL O PROFESSOR DEVE:

- a** - Oportunizar participação em práticas discursivas orais, momentos de ouvir histórias nos quais o professor conta e lê e produção de suas próprias narrativas;
- b** - Possibilitar brincadeiras com palavras com os adultos criando rimas, usando novas entonações, fazendo criativas associações de significados;
- c** - Ampliar o repertório com: cantigas, jogos e brincadeiras da tradição oral brasileira;
- d** - Estimular as conversas informais e cotidianas de comunicação entre pares;
- e** - Valorizar o jogo simbólico como relevante estimulador de discursos das crianças;
- f** - Realizar rodas de conversa sobre assuntos diversos, levados pelas crianças ou professor

APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

É função dos CEIs, Creches e EMElS assegurar o direito das crianças ao contato com a escrita, sobretudo do nome próprio e outros escritos presentes em seu cotidiano, em situações que tornem significativos seus diferentes usos e funções.

Deve ser respeitando o ritmo de cada criança, propiciando uma relação produtiva com a escrita, apresentando diferentes materiais gráficos e escritos, num trabalho que promova qualidade e relações com as práticas sociais de comunicação em contextos significativos.

O TRABALHO COM LEITURA E ESCRITA ENVOLVE A ORGANIZAÇÃO DE:

- a** - momentos de apresentação aos bebês álbuns e caixas de imagens, visando ampliar o repertório de conhecimento de mundo e de possibilidade de comunicação;
- b** - rodas de histórias na rotina, com momentos em que o professor conta e lê histórias;
- c** - oportunidades de uso do nome próprio da criança e dos amigos da mesma turma;
- d** - exploração de textos utilizados no cotidiano: agenda do dia, calendário, bilhetes, cardápio das refeições, listas, lembretes, nos seus diferentes usos e funções sociais.
- e** - momentos de leitura compartilhada de jornais, revistas, as receitas, poesias, entre outros.

MATERIAIS DISPONÍVEIS:

- a** - Assegurar às crianças o contato com diferentes materiais, incluindo objetos portadores de textos e narrativas, visando ao conhecimento prazeroso e lúdico sobre a língua escrita.
- b** - Utilizar diversas tecnologias - retroprojeter, computador, vídeo, DVD, máquina fotográfica - como meios ou suportes para a escrita e a leitura.

INTERAÇÕES:

- a** - Assegurar que todas as crianças sejam chamadas por seu nome, favorecendo, a construção da identidade pessoal e sua identificação em um grupo;
- b** - Incentivar e acolher a interpretação de histórias pelas crianças, considerá-las capazes de fazer suas próprias interpretações e inferências;
- c** - Escutar a criança, dar atenção ao que ela diz, reconhecendo em suas expressões – fala, gesto, riso, entre outras – a intenção comunicativa;
- d** - Interagir e favorecer interações com outras crianças e com adultos, tendo possibilidade de expressar seus afetos, opiniões, desejos e necessidades;
- f** - Propiciar situações de leitura e de escrita com diferentes pares, em agrupamentos organizados e planejados pelo professor;
- g** - Favorecer a compreensão dos propósitos envolvidos nas situações de leitura e de escrita.

REFERÊNCIAS PARA A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO:

- a** - Criar diariamente momentos de leitura, de escrita e de manifestações da oralidade;
- b** - Incentivar vivência de papéis, como: leitor, narrador, personagem, escritor, observador;
- c** - Possibilitar brincadeiras com leitura e escrita, para a apropriação destas linguagens;
- d** - Oportunizar visualização, manipulação e escritas do nome próprio, para sua apropriação.

CRIAÇÃO PLÁSTICA E VISUAL

Os desenhos que as crianças produzem são marcas da gestualidade, resultado de um fazer interessado e não necessariamente comprometido com um produto final.

A possibilidade de desenhar, pintar, modelar em diferentes superfícies, permite que explorem e experimentem movimentos, materiais e vivenciem novas experiências.

Não existe uma categorização ou uma hierarquia de valor: as produções infantis são legítimas em si, pela experiência que propiciam, pelas formas de expressão humana, que revelam o contexto histórico percebido pela criança.

Envolve: prazer; desafio, compartilhar, brincar, construir e reconstruir experiências interiores sobre o mundo exterior, elaborando suas próprias vivências em um texto carregado de sentimentos, emoções, pensamentos, gestos e expressão.

O ato de desenhar é ainda integrado à oralidade das crianças: em suas marcas, sejam bi ou tridimensionais, as crianças constroem narrativas próprias.

A produção plástica tem influências do meio: o acesso a diferentes modelos, permite ampliação de referências, novas possibilidades de criação, composição de cores, texturas,

O trabalho com as linguagens plásticas vincula-se ao projeto a ser realizado, à intencionalidade do professor e ao favorecimento de idéias e iniciativas das crianças, considerando os processos e produtos infantis, em seu planejamento e intervenções.

TRABALHO COM LINGUAGENS PLÁSTICAS ENVOLVE ORGANIZAÇÃO DE:

- a** - Momentos de desenho, pintura, modelagem, livres e dirigidos pelo professor;
- b** - Seqüências didáticas que possibilitem a vivência de percursos de criação (no desenho, pintura, modelagem, colagem), visando a apropriação e avanços por parte das crianças ;
- c** - Momentos de fruição do próprio percurso e produção (para que as crianças acompanhem a evolução de seu traçado, memorando-o) e da produção de seus pares;
- d** - Rodas de apreciação e discussão sobre as produções, compartilhando idéias e sugestões;
- e** - Oportunidades para apreciação da natureza, objetos, obras artísticas, passeios nos arredores da unidade, visitas a museus, parques, exposições diversas;
- f** - Oficinas de exploração e combinação de diferentes materiais.

MATERIAIS DISPONÍVEIS:

- a** - Organizar e disponibilizar materiais para que a criança possa utilizá-los autonomamente;
- b** - Coletar com as crianças e deixar disponíveis imagens e produções visuais diversas,
- c** - Materiais que possibilitem exploração e representação bi e tridimensional(ex:sucata).

INTERAÇÕES:

- a** - Criar oportunidades para interação com outras crianças, inclusive de outras idades, compartilhando projetos ou contribuindo para a iniciativa do outro;
- b** - Promover experiências de produção com artistas e artesãos locais, familiares;
- c** - Favorecer exposições de produções infantis fora do CEI, Creche e EMEI, de modo que outras pessoas possam descobrir como as crianças vêem a sociedade em que vivem.

REFERÊNCIAS PARA PLANEJAR TEMPOS E ESPAÇOS:

- a** - Explorar espaços para desenhar e pintar em diferentes posições, experimentando outras perspectivas de olhar e posturas para produzir;
- b** - Respeitar o tempo de produção de cada criança;
- c** - Organizar espaços para o trânsito das crianças na busca por materiais, com locais para lavar e guardar os materiais utilizados, sozinhas ou acompanhadas por adultos,
- d** - Viabilizar espaços para que as produções possam ser apreciadas, que as crianças possam retornar a elas, para finalizá-las ou modificá-las de forma autônoma;
- e** - Utilizar murais e paredes como apoio para a exposição das atividades realizadas pelas crianças, a fim de que apreciem próprias produções e dos colegas, ao longo do ano.

A DANÇA E A MÚSICA

Música e dança compreendem significados abrangentes, como: os cheiros e os gostos e convidam a reviver momentos marcantes, enriquecendo nosso imaginário desde pequenos.

Memórias e corpo são ativados: as crianças, desde pequenas, sabem que dançar é uma atividade que está associada à música e buscam produzir com seus corpos movimentos que acompanhem os ritmos e as melodias sugeridas nas canções que escutam.

O ambiente sonoro da criança deve ser expandido e diversificado, favorecendo o conhecimento de seu corpo como fonte de expressão de sentimentos e idéias.

TRABALHO COM MÚSICA E A DANÇA ENVOLVE, A ORGANIZAÇÃO DE:

- a** - Pesquisa sonora e oficinas de exploração de sons que as crianças produzem e percebem nos ambientes e nas próprias produções artísticas;
- b** - Pesquisa sobre danças populares entre outras, ampliando as referências das crianças;
- c** - Construção de objetos sonoros com diversos materiais;
- d** - Exploração e observação dos sons da natureza, seus ritmos, seus contextos;
- e** - Roda de fruição musical, individual e coletivamente, de diferentes gêneros musicais;
- f** - Composição de acervos e coletâneas das músicas favoritas de um grupo;
- g** - Oficinas de criação de pequenas peças musicais e jogos corporais, a partir dos motivos sonoros desenvolvidos pelas crianças, em grupo ou individualmente.

MATERIAIS DISPONÍVEIS:

- a** - Selecionar CDs, Vídeos e DVDs de músicas e apresentações, visando a ampliar o repertório das crianças e valorizando a multiculturalidade (aspectos regionais e étnicos);
- b** - Organizar tecidos, adereços e materiais para a criação de figurinos para dançar e brincar;
- c** - Garantir o acesso das crianças às coletâneas construídas pelo grupo

INTERAÇÕES:

- a** - Criar contextos de escuta e de produções musicais – pela voz ou instrumentos musicais – entre crianças de diferentes grupos, compartilhando repertórios construídos coletivamente.
- b** - Promover encontros culturais dos familiares e comunidade, de modo que todos possam compartilhar preferências e novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS PARA PLANEJAR TEMPO E ESPAÇO:

- a** - Organizar espaços favoráveis à movimentação das crianças em diversos planos, aproveitando a diversidade de pisos como a grama e a terra;
- b** - Cuidar da qualidade de propagação dos sons, evitando ambientes estressantes;
- c** - Assegurar a regularidade das atividades de exploração e experimentação da música e da dança, necessárias à vivência de percursos de criação e de fruição dessas linguagens;
- d** - Favorecer o acesso a aparelhos de som e CDs, possibilitando manifestação de desejos e gostos musicais.

Resumo realizado por Rivania Kalil Duarte. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP

SME-DOT-EI. A REDE EM REDE: A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - FASE 1 - 2007

Diretoria de Orientação Técnica de Educação Infantil/SME, 2007.

Este documento baseia-se em experiências e conhecimentos de profissionais das 13 Coordenadorias: 30 formadoras e mais de 800 Coordenadores Pedagógicos e parte das orientações técnicas, constantes do documento: "TEMPOS E ESPAÇOS PARA A INFÂNCIA E SUAS LINGUAGENS NOS CEIS, CRECHES E EMEIS DA CIDADE DE SÃO PAULO", 2005 e tem a finalidade de subsidiar o Coordenador Pedagógico – CP, caracterizado responsável, facilitador da organização dos tempos e dos espaços e sujeito determinante na articulação das ações desenvolvidas nas Unidades de Educação Infantil. Em 2006, o Programa de Formação Continuada de Educadores propôs que, cada CP participante, direcionasse seu olhar para as práticas vigentes em suas Unidades e para sua própria prática, a fim de investigar, registrar, refletir e problematizar e ressignificar o cotidiano das Unidades Educacionais. O CP é o parceiro, institucionalmente proposto, para organizar programas de formação para os professores, estimular a renovação de saberes, otimizar momentos de aprendizagem coletiva e automotivada e favorecer a construção do trabalho pedagógico nas EMEIs e CEIs, avaliando o contexto social onde se inserem os profissionais.

Sua ação volta-se a intervenções em demandas complexas do professor, que exigem decisões na mediação de aprendizagens, por meio da desconstrução de formas de atuação cristalizadas, que não atendem às especificidades de cada situação educativa, visando aos avanços das crianças. Problematizar críticas e sugestões e buscar alternativas coletivas e possibilidades de soluções são funções do CP, e não apenas gerenciar sistemas e práticas que dão certo e que sempre funcionaram. Sua formação e a dos demais profissionais da escola, não se encerra com a diplomação, mas se estende ao longo da vida, enriquecida pelas práticas cotidianas das UEs.

Para contribuir para a formação continuada dos professores de Educação Infantil, a criação de zonas de desenvolvimento, o CP deve: fortalecer atitudes de acolhimento e respeito mútuo às crianças e seus familiares, em uma prática pedagógica que integra educar e cuidar; possibilitar aos professores a apropriação de diferentes linguagens, visando a criatividade e imaginação da criança; oportunizar reflexão sobre conflitos surgidos na relação professor-criança e professor-família; subsidiar a apropriação de elementos significativos do conhecimento historicamente construído, que os capacitem a mediar a curiosidade infantil e a construção de saberes pelas crianças.

O documento organizado em 3 Módulos:

- O Módulo 1 tem por objetivos: discutir metodologia de observação voltada à compreensão das interações nas UEs; possibilitar a construção de indicadores básicos para a avaliação de aspectos gerais do ambiente voltados ao autocuidado e a qualidade de vida das crianças, por meio de registro de observações de situações vividas nas UEs; subsidiar o trabalho de coordenação pedagógica em educação infantil, quanto à: Apropriação de indicadores e princípios de qualidade de ambientes de educação coletiva; sistematização do trabalho de devolutivas; implantação ou dinamização de práticas de registro, destacando relações entre práticas que cuidam e educam crianças.

- No Módulo 2 os objetivos voltam-se a: apoiar o C.P. na implementação ou revitalização de algumas práticas culturais, de caráter permanente nas UEs, organizar pautas das reuniões pedagógicas e de outros momentos coletivos, com base nos registros da UE; subsidiar os CPs na implementação sistemática de práticas sociais, criando rotinas ou alimentando as existentes, para oportunizar o planejamento dos momentos de devolutiva de diários de campo e intervenções em reuniões pedagógicas, voltado à tematização de práticas culturais, que as crianças devem ter acesso diariamente, quais sejam: Integrar situações comunicativas e conversar em grupo; ouvir leituras de diferentes gêneros literários, compartilhando a construção de sentido sobre o que se lê; ler e escrever o nome próprio quando necessário; desenhar ou pintar; ouvir músicas; participar de situações de teatro

- O Módulo 3 tem como objetivos: implementar ou revitalizar o faz-de-conta - atividade mais complexa da infância, como atividade diária na UE, subsidiando o CP em momentos coletivos de formação, favorecendo um cuidadoso olhar para o faz-de-conta infantil, diferenciando-o de outras possibilidades do brincar; subsidiar o CP na construção de referenciais para a avaliação das prioridades formativas, baseadas no processo de atualização do diagnóstico da UE, visando a: discussão sobre a organização do tempo e do espaço

nas UEs, com base nas necessidades levantadas pelo grupo; otimização dos momentos de formação na U E., assegurando, diariamente, tempo e espaço para a brincadeira de faz-de-conta, diferenciando-a dos jogos orientados, possibilitar reflexões e ressignificações voltadas à qualificação do tempo das crianças na UE, assegurando a todas as crianças o contato com as práticas sociais da nossa cultura, como o maior sentido da *socialização* na Educação Infantil.

Os pilares da formação - Eixo temático

Em 2006, a formação se deu em torno de um eixo temático, baseada no documento de SME/DOT: "TEMPOS E ESPAÇOS PARA A INFÂNCIA E SUAS LINGUAGENS NOS CEIS, CRECHES E EMEIS DA CIDADE DE SÃO PAULO", 2005.

AS LINGUAGENS NAS PRÁTICAS CULTURAIS. No referido documento, as linguagens são consideradas instrumentos culturalmente elaborados, apropriados pela criança, por meio do contato com modelos que lhes são familiares e com a diversidade cultural que possuem. Os encontros de formação possibilitaram aos de CPs reflexão sobre as práticas culturais do cotidiano das UEs e a elaboração de novos observáveis e elementos simbólicos voltados a novas culturas e linguagens e não apenas os oferecidos pelos meios de comunicação de massa, evitando também práticas escolarizadas e escolarizantes.

Dinâmicas dos encontros

Voltaram-se à estimular a participação dos CPs, a fim de articular estudo, debate e análise e transformação de determinadas práticas, visando à reflexão crítica e destacando o CP como estudioso e especialista na área. Para ampliar a iniciativa e a autonomia intelectual do CP, foi proposto:

- Experiências formativas diversificadas, favorecendo a construção de conhecimentos, habilidades e fortalecendo seu pensamento crítico, raciocínio argumentativo, sensibilidade, capacidade para trabalhar em equipe e para tomar decisões.

- Articulação de conceitos trabalhados, com suas ações profissionais cotidianas, problematizando sua prática, pesquisando alternativas de ação, refletindo sobre formas de registro e reconstruindo conhecimentos historicamente elaborados. O *Diário de Campo* foi o instrumento proposto para registro de reflexões e práticas.

- Programa de leitura básica, voltada a uma relação lúdica e criativa com o saber, para subsidiar investigação, discussão, anotações e justificativas de respostas, na construção de novas práticas junto aos educadores, crianças e famílias.

O Programa buscou oportunizar ao CP criar *zonas de desenvolvimento proximal*¹ para a equipe de educadores, visando ao trabalho com diferentes linguagens e práticas culturais, e propõe a divulgação quinzenal na UE de agenda cultural, com sugestões de saraus, exposições, contos, comentados em momentos de formação. Os CPs envolvidos na proposta, criaram o hábito de registrar seu trabalho, por meio do *Diário de Campo* e observaram melhor aproveitamento dos encontros de formação.

Metodologia - Os encontros propuseram atividades de trabalho pessoal, que o CP deveria desenvolver em suas UEs e discutir no grupo de formação. Voltaram-se às práticas das UEs quanto às linguagens, a fim de enriquecê-las, além de rever e aprofundar o discurso pedagógico, articulando reflexões e subsidiando o CP no apoio ao trabalho dos docentes com diferentes linguagens, que oportunizem às crianças a aproximação e apropriação de novas formas de significar o mundo e a si mesmas.

Oficinas - Foram organizadas Oficinas, de acordo com as especificidades do pensar, fazer e sentir nas Artes, Movimento (Teatro e Dança) e Música, que oportunizaram reflexão dos CPs em relação a suas próprias ações formativas.

Os conteúdos da formação - Foram abordados questionamentos quanto à importância da UE de Educação Infantil alimentar um cotidiano que coloque as crianças cada vez mais imersas na cultura e que seja marcado pelo favorecimento do contato com diferentes práticas sociais; o currículo, voltado às possibilidades infantis de aprender e se desenvolver; elementos de formação necessários aos docentes para mediar a aprendizagem das crianças; promover a formação de *zonas de desenvolvimento proximal* que aperfeiçoem o trabalho docente. Os conteúdos fundamentais da formação e que caminharam paralelamente nos dezoito encontros foram: as práticas culturais da Educação Infantil e os instrumentos metodológicos utilizados pelos CPs em seu trabalho de formação de professores.

Um olhar para a criança e seu desenvolvimento

Estudos nesta área têm apontado que UEs devem se caracterizar como ambientes que possibilitem à criança ampliar suas experiências e se desenvolver em todas as dimensões humanas: afetiva, motora, cognitiva, social, imaginativa, lúdica, estética, criativa, expressiva, lingüística. Isto implica considerar que essas instituições são contextos de aprendizagens e de trocas de significações a partir de linguagens diversas. Nessa perspectiva a aprendizagem envolve a pessoa como um todo e se fundamenta nas múltiplas interações estabelecidas pelos parceiros infantis e adultos, nos contextos educativos. É, portanto, uma construção social. Nos relacionamentos que a criança estabelece não só com os adultos, mas também com outras crianças, ela nomeia, imita, observa, desenha, formula perguntas, elabora respostas, (re) significando o mundo a sua volta, influenciando-o e sendo influenciada por ele. As experiências vividas no espaço de Educação Infantil devem possibilitar explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma, desenvolvendo formas de sentir, pensar e solucionar problemas. A organização e o planejamento de situações escolares devem considerar que crianças de 0 a 6 anos possuem especificidades que não estão contempladas no processo ensino-aprendizagem pautado no modelo preparatório, cognitivista, centrado no comando único do professor, estruturado em “disciplinas” que fragmentam o conhecimento e voltado à reprodução da cultura existente. Valorizando ações de modelos escolares tradicionais: atividades dirigidas usando apenas papel, tinta e lápis. A concepção descrita corresponde a um modelo de educação escolar construído no passado para orientar o ensino de crianças mais velhas e de adolescentes. Aprender deve ser uma experiência significativa para a criança pequena e deve também integrar o que ela já conhece com aquilo que é novo para ela. A criança aprende conforme parceiros mais experientes apresentam recursos, sugestões, explicações, perguntas, apoios emocionais que interagem com os motivos, os saberes e as capacidades das crianças. A aprendizagem se dá, também, quando a criança, mesmo sozinha ou com parceiros de sua idade, utiliza formas já vividas com parceiros adultos na exploração do ambiente e na construção de significações. Com isso ela se apropria do patrimônio cultural de seu grupo social e têm acesso a itens significativos da produção histórica e cultural da humanidade. Fundamental na formação continuada do C.P. é aperfeiçoar sua capacidade reflexiva com o conhecimento das práticas culturais da Educação Infantil e dos instrumentos metodológicos que são utilizados na formação de professores.

Instrumentos de formação

São normas de ação humana, capazes de promover mudanças significativas em nossa forma de apreender e significar o mundo e a nós mesmos (Vygotsky), que variam conforme a prática social na qual a ação humana se dá. Para professores e CPs, os instrumentos utilizados nessa formação foram:

Observação - é um dos principais instrumentos da formação, útil ao professor e ao CP. É um instrumento de pesquisa não de confirmação de idéias pré-concebidas. O observador deve apreender um episódio, em seus observáveis relevantes, sem julgar situações. Observar exige colocar em ação uma metodologia, que pode permitir a utilização dos dados levantados, na análise de outras situações.

A observação tem características específicas: um foco claramente colocado para aquele que observa (uma criança, um grupo de crianças, roda de história etc.); pode partir de uma ou mais questões ou gerar outras; suscita um acompanhamento interessado do que se passa na interação das crianças: movimentos corporais, falas, expressões faciais, objetos preferidos, seu posicionamento isolado ou suas parcerias prediletas.

Registro - Um bom registro daquilo que observamos nos possibilita uma boa análise de um determinado caso. Sem ele, trabalha-se freqüentemente com ouvir dizer, com preconceitos, com informações incompletas. O trabalho a partir dos registros permite que se conheça melhor as práticas educativas e as hipóteses do professor, abrindo assim um caminho de diálogo e de provocações construtivas de um novo saber. Sua leitura, feita pelo professor ou colega, possibilita a analisar as concepções de criança e desenvolvimento que ele revela. A primeira forma de registro de pontos observados é a própria memória, porém ela não nos é suficiente, posto que só registramos aquilo que podemos reconhecer, que estamos acostumados a enxergar, aquilo a que damos um significado. O registro do que foi observado deve ser feito, simultaneamente à observação e informar os nomes, idades, locais, horários, situações observadas e objetos disponíveis; descrever com detalhes o que as pessoas observadas fazem: seus movimentos corporais, falas, expressões faciais: o que as pessoas falam e para quem falam, os objetos que manipulam e os locais onde se colocam. É importante marcar quantas crianças estão sozinhas, quantas estão próximas e quantas interagem a cada minuto da observação. Não se deve conjecturar sobre sentimentos, intenções e impressões. O registro de uma situação,

além de escrito, pode ser feito por vídeos, fotos ou áudio-gravação e deve ser transcrito com minúcias e objetividade. O registro de observação pode ser complementado por reflexões do observador sobre como ele viu a situação. Para isso ele pode utilizar *Diários de Campo*.

Diário de campo - registro da relação do que se faz, a sucessão do que acontece e de anotações importantes. Os diários de campo são narrativas singulares, pessoais que promovem reflexões da prática educativa no dia-a-dia da escola. É uma importante prática para o professor, um diálogo íntimo, uma conversa consigo mesmo, podendo tomar consciência do seu fazer, refletir sobre o que aconteceu, avaliar e pensar futuras intervenções, reorganizar materiais, planejar situações etc. podendo tornar-se um recurso importante que permite o acesso ao pensamento do professor, fundamental na busca de estratégias que o ajudem a desestabilizar suas crenças e hipóteses, fazendo-o avançar além do que já sabe.

Problematização - Os registros trazem informações insuficientes para que se possa compreender a complexidade das interações e elementos que interferem nas situações educativas. Buscar informações para tornar o registro mais claro e completo, voltar a observar a situação trazida, levantar perguntas a partir do relato que possam contribuir para a problematização do episódio e a construção de uma visão mais aberta e reflexiva do ocorrido. Uma análise de caso é uma estratégia de formação que requer do leitor o exercício da capacidade de problematizar, ou seja, de analisar o ocorrido, de pensar sobre as muitas impressões e sugestões e de tomar consciência de suas dimensões. Ao problematizar uma situação, é fundamental analisar o conceito de criança, sua educação e seu desenvolvimento dentro da cultura de seu grupo social e também dentro da cultura criada na instituição. A Educação Infantil parece orientar as ações dos professores nas diferentes situações educativas. O caminho que tem sido proposto é o de rever como a aprendizagem e o desenvolvimento são hoje conceituados, e como o papel do professor pode ser definido a partir dessas conceituações.

Práticas culturais, portanto, educativas

O cotidiano infantil deve ser vivido a partir de diversas práticas sociais da nossa cultura, pois cuidar da socialização implica oportunizar contato direto com essas práticas, provocando uma imersão das mesmas na cultura e a apropriação de experiências e a criação de novos significados. As UEs organizam atividades diversas, segundo seu Projeto Pedagógico, mas é preciso que considerem a diversidade de oportunidades a que as crianças precisam ter acesso, que incluem ações que cuidam e educam, por meio de práticas sociais, como: alimentar-se - momentos para a construção de hábitos: no café, lanche, almoço etc., e outros como: piquenique, festa de aniversário etc., considerando: nutrição do corpo, da imaginação, dos sentidos, dos afetos; cuidar de si em relação à sua saúde, higiene, sono, segurança; comunicar-se com um parceiro adulto ou outras crianças e ser ouvida, apoiada, estimulada, compartilhando assuntos diversos, que interessam a todos; ouvir uma boa leitura - desenvolvimento de comportamentos leitores; refletir sobre leitura e escrita, com de textos ditados aos adultos; criar, inventar, conhecer as possibilidades de expressão plástica, gestual, musical; brincar.

Relações entre cuidar e educar / Cuidar Educando, Educar Cuidando - É possível cuidar sem educar e educar sem cuidar?

Tarefa da Educação Infantil: integrar os dois termos na mediação do desenvolvimento sócio-cultural de nossas crianças desde seu nascimento.

Cuidar: envolve um conjunto de atitudes em benefício do outro. Só se aprende com o outro, recebendo cuidado; é uma ação complexa que envolve diferentes fazeres, gestos, precauções, atenção, olhares; implica considerar sua vulnerabilidade quanto a riscos e agravos à saúde, por meio de trabalho preventivo em parceria com as famílias, na observação de sinais, detecção de sintomas de doenças e encaminhamentos aos serviços de saúde; considera a organização do trabalho pedagógico que inclua a formação de hábitos de cuidado pessoal e a adequada organização do ambiente das UEs; inclui e vai além do atendimento às necessidades físicas e de conforto em relação a sono, fome, sede, higiene, dor, etc.; envolve e promove segurança psicológica das crianças e o acompanhamento e estimulação para a construção de sentidos pessoais, considerando formas de agir, sentir e pensar culturalmente determinadas e apropriadas de modo único e inovador, com possibilidades para cuidar de si e do outro.

Educar - envolve criar condições para a apropriação de formas de agir e de significações presentes em seu meio social: constituir-se como um sujeito histórico, o que favorece o desenvolvimento de sua afetividade, motricidade, imaginação, raciocínio e linguagem e a formação de um conceito positivo em relação a si mesma; volta-se à aprendizagem da criança e seu desenvolvimento e inclui experiências de aprendizagem socialmente relevantes e pessoalmente significativas.

O professor **educa e cuida**: ao acolher a criança em momentos difíceis, ao fazê-la sentir-se confortável e segura, ao apresentar-lhe o que há de encantador no mundo da música e das artes, da natureza e da sociedade, ao promover interações com outras crianças, ao oportunizar o compartilhar de experiências e saberes; ao trabalhar na perspectiva da inclusão social e garantir a todas as crianças experiências bem sucedidas de aprendizagem; quando combate preconceitos e discriminações de etnia, credo, cultura e condição social, fortalecendo a auto-estima de todas as crianças. O educar e o cuidar, requer planejamento de ações, visando a ampliação das possibilidades trazidas por diferentes tradições culturais, a compreensão da forma injusta como os preconceitos são construídos e alimentados e a construção de atitudes de respeito e solidariedade.

Tarefas como: dominar a colher para um bebê, cuidar de si mesma e de seus pertences, nas instituições de educação devem ser especialmente planejadas. Em ambientes coletivos, é preciso planejar o trabalho com os cuidados: eles não ocorrem naturalmente e precisam ser suficientes para a construção de memórias sobre o cuidado humano e de hábitos para cuidar de si e dos que usam o mesmo espaço.

Práticas que cuidam e educam

Algumas práticas de cuidado físico obedecem a normas e exigências institucionais que nem sempre estão contextualizadas no marco de novos hábitos culturais promotores de novas aprendizagens pelas crianças.

Momentos de alimentação - Comer é um ato simbólico, além de biológico: não comemos apenas para matar a fome. O momento de alimentação é marcado por vários significados: em festas, comemorações, há sempre um convite para e compartilhar a comida, assim como em horas tristes, como oferecer uma sopa quentinha para um doente. Questões levantadas a partir da análise dos registros, que necessitam transformação: o modo apressado com que as crianças precisam comer, o modo frio e impessoal como os pratos de comida são servidos, a espera excessiva e desgastante das turmas que se revezam para usar o refeitório, a impaciência, o cansaço e o desgaste dos adultos que acompanham esse momento, o desperdício de alimentos, entre outros. Alternativas foram pensadas, envolvendo profissionais de diferentes áreas: professores, agentes escolares, nutricionistas etc., que necessitam de um plano de ação de modo a rever as práticas de alimentação, tornando-as mais nutritivas para o corpo, para a imaginação, os afetos, para que o alimentar -se seja uma oportunidade de socialização.

Repouso - é importante para o desenvolvimento infantil e se faz necessário na UE, sobretudo para as crianças que freqüentam a instituição em período integral. Para o planejamento e caracterização das atividades do repouso é preciso refletir sobre sua importância para todos os educadores da UE; como comunidades e família lidam com tempos de trabalho e repouso e práticas culturais presentes; a qualidade dos momentos de sono ou repouso assegurando conforto a todas as crianças, em seus diferentes tempos.

Contato com a natureza e o sol - Ficar ao ar livre e tomar banho de sol são atitudes importantes para a qualidade de vida. É preciso refletir sobre o tempo que as crianças permanecem em locais fechados e ar livre na UE: momentos do dia em que elas saem mais; horários mais adequados tomar sol. Atividades mais adequadas para esses momentos: Jogos, brincadeiras, pintura, piquenique, jogos na areia, entre outros.

Auto cuidado - O cuidar de si mesmo, assumir as ações para o seu próprio bem estar, são atitudes que favorecem a construção de uma auto-imagem positiva e a auto-estima. É preciso refletir como o auto cuidado ocorre na UE; sobre os objetos de uso pessoal que as crianças utilizam na UE e são utilizados em casa, como: escova de dente, toalha de rosto, pente, fivelas, elásticos, ou outros acessórios; como as crianças arrumam suas sacolas e mochilas; como podem fazer isso de maneira lúdica e integrada às demais atividades de seu cotidiano.

O bate-papo de todo dia - A conversa, a linguagem oral, por vezes não é tratada como algo a ser intencionalmente trabalhado, em nossas UEs. A conversa ocorre para contextualizar os recados do professor, passar informações, orientações etc. Aprender a falar é algo que se dá no convívio familiar e na imersão da criança na vida cotidiana de sua comunidade. As UEs devem possibilitar a todas as crianças conversar com seus pares, para que compartilhem um cotidiano cheio de coisas a aprender, a compreender e se encantar.

A roda de conversa - *Con-versar*, significa, de *versar* com o outro, confrontar significações com os parceiros. A roda de conversa cria uma interação diferente da conversa em pequenos grupos: no coletivo, as crianças colocam em jogo competências lingüísticas e expressivas que não são acionadas no diálogo entre duas pessoas, possibilitando o confronto de opiniões, diferentes visões e as modificam e aprendizagens diversas. Ela não é uma prática centrada no professor, que controla as participações, mas é um dos momentos de diálogo, que não se restringe a algumas das crianças e ao professor e possibilita a avaliação de como crianças e adultos interagem na elaboração do tema, na sustentação de idéias, na situação de ouvir o que o outro tem a dizer.

As práticas de conversa - Crianças conversam com a mesma seriedade e interesse com que se empenham para compreender o mundo. Ao registrar e transcrever as conversas das crianças, os professores podem analisar como ocorrem entre crianças de diferentes grupos, entre os que ainda não utilizam a linguagem verbal para expressar-se, e fazer as intervenções necessárias. Apoiando a fala da criança, dão significado às suas primeiras expressões orais e a favorecem sua introdução no universo da fala, por meio de sua interlocução interessada. Ouvir diferentes falantes e acessar diferentes repertórios aumenta as possibilidades discursivas das crianças, que podem ser ampliadas com pessoas da comunidade, pais, mães, irmãos mais velhos, tios, avós, os comerciantes da rua etc., que sejam convidados a participarem do trabalho realizado na UE.

Práticas sociais de leitura – leitura é uma prática social muito presente na nossa vida. A construção de boas práticas de leitura começa cedo, é fundamental observá-las, estudá-las e registrá-las. A escrita é também uma das mais importantes heranças culturais e é responsável por mudanças significativas no modo como a humanidade passou a pensar. Durante anos, centrou-se a atenção sobre as práticas de decodificação do escrito, mas não de reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever. Para construir conhecimentos sobre como as crianças se introduzem nas práticas de leitura é preciso que os professores leiam para elas. Muitas dúvidas surgirão entre os educadores, espera-se que o CP. possa ajudá-los a construir respostas e práticas.

O olhar do C. P. para os momentos de leitura na UE - Refletir sobre os relatos dos professores é um ponto de partida para a busca de referenciais teóricos. Por exemplo, a leitura dos registros do maternal, revela que a professora conta histórias diariamente, resgata suas histórias de infância e também inventa outras. Ela argumenta que contar é melhor do que ler porque “as crianças não se entretêm muito com a leitura, são muito pequenos”.

O C.P. pode propor ao grupo que este caso seja comparado e estudado a partir das reflexões de Delia Lerner sobre a leitura, questionando por que se lê, quais os textos pertinentes para responder a necessidades e interesses, que modalidade de leitura é mais adequada quando se persegue uma finalidade, ou como pode contribuir para a compreensão de um texto. Ao ler para as crianças, o professor ensina “como se faz para ler”, procurando, junto com o grupo, um caminho para repensar a prática, discutir a importância de se oferecer recursos para a expressão oral e de oferecer-se também como leitor e assim, mostrar às crianças como os adultos se comportam diante de um texto. O CP. poderá recorrer à Emília Ferreiro, discutindo um texto sobre o sentido da leitura para a criança pequena e seu encantamento diante dela, sobre a magia do *ato de leitura* no qual o interpretante informa à criança que as marcas têm poderes especiais, que basta olhá-las para produzir linguagem. O leitor parece falar para o outro, mas não diz a sua própria palavra, e sim de um *Outro* ou muitos *Outros*, também escondidos atrás das marcas e se apresenta como um ator, emprestando sua voz para o texto ser re-presentado. O interesse das crianças pela leitura e releitura das histórias, prende-se à descoberta de que a escrita fixa da língua a controla de modo que as palavras não se dispersam, não se desvanecem nem são substituídas umas pelas outras e de que as mesmas palavras comportam muitas interpretações, intérpretes e interpretantes. A constância dos momentos de leitura compartilhada no cotidiano da UE e de seus registros são importantes para um projeto de formação na área: títulos, localização, estado e acessibilidade dos livros, disponibilidade e formas de acesso ao acervo, frequência de uso, práticas de leitura, projetos, hábitos e gosto pela atividade. Trabalhar diferentes estruturas de narrativas, como os contos clássicos, envolvem as crianças, que os apreciam e recontam.

Práticas sociais da escrita - As idéias dos professores, dos pais e demais educadores das UEs sobre a escrita, carregam significados, relacionados às representações que são construídas sobre a escrita na sociedade. As crianças pensam sobre a escrita, elaboram hipóteses relacionadas às suas experiências, o que deve ser considerado pelos professores. A leitura diária, assegurada pelo professor e outros leitores, é fundamental para a inclusão das crianças nas práticas sociais de sua cultura.

O documento sugere a leitura e discussão das obras: *A pré-história da linguagem escrita*; *Construção Social da Mente* de Vygotsky; *Com todas as letras* de Emília Ferreiro e *Conversas de Emília Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres*.

O olhar do Coordenador Pedagógico para a escrita dos professores em sua UE - A escrita também é um poderoso instrumento de trabalho para o professor. O registro escrito de seu trabalho permite ao professor ter um distanciamento da prática, muito útil à avaliação do ocorrido e à reflexão sobre motivos e destinos da prática educativa. O professor pode se beneficiar quando tem a oportunidade de interagir com um leitor e interlocutor de seus escritos, papel que é assumido preferencialmente pelo CP. Vamos adiante para percorrer o olhar sobre o trabalho com outras formas de linguagem em práticas culturais significativas envolvendo as crianças nos CEIs e EMEIs.

A criança e o teatro - O teatro permite a apreciação de bons textos e a construção de narrativas pelas próprias crianças. Vygotsky nos orienta a pensar o papel do teatro na criação infantil, quando escreve que mais do que qualquer outra forma de criação, dramatizar está ligado ao jogo, que considera a raiz de toda a criação infantil, pois, que contém em si os elementos dos mais diferentes tipos de criação. Aponta para o significado do aspecto lúdico e criativo da encenação, na qual as crianças se envolvem no “todo” cênico e acrescenta que, no próprio jogo - que consiste na representação dos personagens, é realizado o trabalho que coroa sua expressão completa e definitiva. O autor ressalta que, a importância das crianças encenarem suas próprias peças, mesmo mais incoerentes e menos literárias que as dos adultos, mas que surgem no processo de criação infantil, sendo necessário buscar seu valor no processo e não no produto da criação. Auxiliados por um professor / parceiro, as crianças encontram soluções para os desafios que surgem, sendo que, espetáculo deve ser organizado de forma que as crianças sintam que atuam para si mesmas, que se estejam interessadas nesse jogo e no próprio processo, não pelo resultado final. O maior prêmio pelo espetáculo deve ser a satisfação experimentada pela criança quando o prepara e durante o próprio processo do jogo, e não pelo êxito ou pela aprovação dos adultos.

A criança e a música - A música está presente em diferentes ocasiões e propósitos: músicas para festejar, para ouvir e apreciar, para se divertir, para fazer pensar, para se emocionar, para cantar e dançar, para relaxar. Essa experiência cultural nem sempre se amplia e se diversifica na Educação Infantil. As crianças devem ter acesso a diversas possibilidades de ouvir e produzir música, como aponta Teca Alencar, professora e autora do livro *Música na Educação Infantil*, artigo Revista *Avisa Lá*. Nº 15. Julho, 2003. Para a autora, a música resulta das relações que os sujeitos estabelecem entre sons e silêncio. Não é algo fechado e pronto, limitado por suas próprias regras, composta somente por melodia, ritmo e harmonia. A construção musical, não só para a criança, mas para todos nós, ocorre, principalmente, pela escuta, que é responsável pela transformação de um conjunto de sons em música, o que se dá no plano interno e, ainda que feita externamente, por meio do instrumento, da voz, ela só se torna música quando você escuta. Essa idéia abre muitas possibilidades: organizar sons e silêncio, dentro ou fora do sistema tonal tradicional. Essa reconceitualização nos auxilia na aproximação com a da música da criança, porque elas não produzem dentro de um só padrão. É preciso conhecer a “música da criança”, para propor atividades significativas.

Como a criança se relaciona com a música - A criança quer tocar uma música que gosta ou que inventou, que ouviu ou que percebeu como música. Ela possui conhecimentos prévios sobre música: sabe que se faz cantando, tocando, que tem instrumentos diferentes, que existem determinados gestos para tocar e observa tudo.

Ela convive com as duas coisas: com o que ouve e conhece na própria cultura - referencial do conhecimento musical, de construção de uma memória auditiva - e com o seu modo de produzir.

O olhar do coordenador pedagógico para a música na EU - Algumas estratégias formativas que podem ajudar um CP a apoiar seus professores no trabalho pedagógico com a linguagem musical: Analisar um vídeo em que as crianças da escola cantam e/ou dançam; pesquisar, juntamente com os professores, músicas do repertório popular brasileiro; Gravar, ouvir as crianças tocando instrumentos da bandinha, analisar planejamentos das propostas de produção musical das crianças, etc.

É preciso refletir com a equipe escolar como ampliar a experiência musical de professores e crianças, investigar que ampliem as possibilidades de escuta e produção pelas crianças e trabalhar a diversidade do repertórios.

A criança e a criação plástica - Nas artes visuais encontramos uma tendência de utilizar o desenho como recurso para o trabalho em outras áreas. É preciso lembrar que o fazer artístico está presente no cotidiano de

todas as crianças. A expressão plástica não obedece a uma única convenção. Os padrões estéticos são construídos historicamente e assumem maior ou menor valor aos olhos de quem os aprecia, a depender dos diferentes contextos que os significam. Um ambiente propício para a aprendizagem deveria acolher as marcas das crianças, conter os signos da individualidade e da história do grupo que se constrói ali. A marca pode surgir de diferentes maneiras: na expressão plástica, no modo como dominou uma técnica, na singularidade da temática, nos problemas que se propõe resolver. A criação infantil exige atenção do adulto e contínuo investimento para descobrir o que motiva as crianças, qual a qualidade das produções e para isso, é preciso assegurar: quantidade e qualidade do material, tipos de proposta e organização do tempo, ampliação de conhecimentos como: visita a museus.

O olhar do Coordenador Pedagógico para a criação plástica em sua UE - Um percurso criativo supõe experiências diversificadas, que vão além do desenho, como: pintura, colagem, escultura, modelagem, gravura. A criação pressupõe vivência de um tempo para observar, pensar, sentir, produzir, criar. A simples exploração esporádica de um ou outro material não é suficiente para que a criança se aproprie dele e a continuidade é um dos fatores mais determinantes do desenvolvimento de uma idéia, de uma motivação criativa. Por esse motivo é importante que sejam propostas atividades permanentes e seqüências de atividades que as coloque em contato direto com os elementos da linguagem plástica. As paredes das UEs revelam, muitas vezes, decoração com temas e personagens das histórias, figuras de bichinhos, com pinturas permanentes, inviabilizando a apropriação desses espaços pelas crianças, bem como sua renovação, esvaindo-se de significado para elas.

A criança e a brincadeira - O pensamento plástico e a gestualidade também estão presentes em outras atividades infantis, tais como a brincadeira – importante para trabalhar interações, o papel do adulto, as decisões das crianças, na observação de como se envolvem na situação lúdica. Brincar supõe regularidade, mas não ser mera repetição. Brincar todo dia não deve significar brincar sempre do mesmo modo, afinal, o jogo não é natural nem espontâneo. Também há muito que aprender, viver, compartilhar para brincar mais, de maneira mais complexa, mais plástica e expressiva. Compreende-se a cultura lúdica das crianças por meio de uma investigação com os professores, famílias e crianças, para levantar os jogos tradicionais que os avós e bisavós brincavam, mas, principalmente, para conhecer as atuais brincadeiras que se popularizam entre as crianças do bairro, nos finais de semana, na sua comunidade.

O olhar do Coordenador Pedagógico para a brincadeira na sua UE - Garantir um espaço de brincadeira na escola é garantir a educação criadora, em que a brincadeira é o lugar da socialização, da administração da relação com o outro, da apropriação e produção da cultura, do exercício da decisão e da criação. Como elemento integrante da cultura e como parceiro mais experiente da criança, o professor pode e deve intervir de modo a viabilizar, enriquecer e ampliar o tempo e a qualidade das brincadeiras na Educação Infantil. Um importante fator a ser considerado como intervenção do professor na brincadeira, é o modo como são organizados o tempo e o espaço para brincar. O trecho a seguir, baseia-se nos textos de: Ferraz, Beatriz (1999), Post & Hohmann (2003) e Bondioli & Mantovani (1998), que destacam alguns modos intervenção, direta ou indireta, do professor na brincadeira, a saber:

1 - Incitação - A sugestão (e não a imposição) de novos elementos pode alimentar a brincadeira ajudando as crianças a desenvolverem-na nessa ou naquela direção. Isso pode ser feito por meio da oferta de um novo material, proposta de modificação de um enredo ou de determinados papéis, etc. É importante que o professor observe atentamente a brincadeira livre da criança para que possa pensar em sugestões atrativas e convenientes que despertem o desejo de incorporá-las em sua brincadeira e cuide do tom e da freqüência de suas sugestões no rumo da brincadeira para não descaracterizá-la como atividade em que a criança brinca, experimenta, modifica a realidade.

2 - Co-autoria - O professor pode e deve brincar com a criança, especialmente quando convidado, pois ela orienta sua intervenção e o quer como parceiro mais experiente nas brincadeiras. Ele deve entrar na brincadeira como um co-ator, um ator co-adjuvante, que representa junto com a criança, entendendo a linguagem da brincadeira e atuando junto com ela.

3 - Organização do espaço e materiais - A organização do espaço e dos materiais é reveladora do que se pretende oportunizar às crianças. O professor deve organizar o espaço e os objetos de modo a propiciar o desenvolvimento amplo, criativo e voluntário da brincadeira, deixando os objetos acessíveis às crianças,

disponibilizando variedade de material que propicie uma diversidade de ações e arranjos e interações nas brincadeiras. Podem incluir: brinquedos simbólicos, jogos de construção, jogos de regras, materiais não estruturados que possibilitem múltiplos usos e diferentes ações sobre eles, como tecidos, caixas, sucatas diversas, tábuas, bancos, etc. Espaços amplos e pequenos, semi-abertos, possibilitam a realização de atividades em pequenos grupos, no grande grupo ou em atividades individuais. A organização do espaço e dos materiais podem ser importantes na incitação de brincadeiras, chamando a atenção das crianças sobre materiais específicos, que sugerem ações específicas e ampliar seu repertório de ação sobre eles.

4 - Desenvolvimento de atividades dirigidas e em outras áreas - A atividade dirigida diferencia-se da situação de brincadeira. A brincadeira exige condições que na atividade dirigida não se mantém, como: livre participação, tomada de decisões pela criança, ausência de objetivos externos impostos etc. O professor pode articular esses dois tipos de atividade em seu trabalho, tendo claro quando está dando uma atividade dirigida e quando está possibilitando uma brincadeira, ampliando o repertório cultural das crianças, nas brincadeiras de faz de conta. Uma roda de conversa, uma atividade de pesquisa sobre um tema, também podem ampliar o repertório de experiências das crianças e incrementar a brincadeira. A observação das brincadeiras das crianças fornece elementos para que o professor levante temas e ações que interessam e já fazem parte do repertório das crianças. A brincadeira impulsiona o desenvolvimento e as aprendizagens pela criança que serão manifestadas também na sua participação nas outras atividades.

5 - Organização do tempo - No planejamento da rotina, alguns fatores são importantes ao se pensar no tempo para brincar. É necessário garantir uma regularidade na disponibilidade de tempo livre para brincar e para as outras atividades que alimentam o brincar. A frequência e a regularidade na oferta de materiais, a diversidade de arranjos espaciais e de parceiros, inclusive de diferentes idades, para brincar, garante à criança, exploração de diversas formas e avanços no seu modo de brincar. O educador deve ser flexível com relação ao tempo destinado à brincadeira – fator que pode permitir que a brincadeira surja espontaneamente a partir de um evento não planejado e para permitir o desenrolar da brincadeira tendo como referente a própria criança, o seu desejo e o seu tempo interno.

6 - Observação - A observação do brincar das crianças é um instrumento fundamental para o planejamento do professor, que deve ter uma pauta de observação e também saber interpretar aquilo que observa, levantando interesses das crianças, dificuldades encontradas, competências demonstradas na brincadeira, etc. Elementos importantes para a composição da pauta de observação: espaços, materiais e brinquedos preferidos pelas crianças, tempo de interesse, papéis desempenhados por adultos e crianças, como foi o desenrolar da brincadeira e os comportamentos de cada criança, os temas levantados, quais as intervenções da professora e no que resultaram.

7 - Administração de conflitos - A necessidade da criança de negociar regras, papéis e objetos com seus pares torna a brincadeira um campo fértil para disputas e conflitos e, portanto, um espaço privilegiado para o exercício de formas de relação socialmente aceitáveis. Muitas vezes elas são capazes de resolver sozinhas suas próprias disputas, mas por vezes é necessário o apoio do adulto para buscar alternativas sociáveis a comportamentos como bater e morder para conseguir o que deseja. Faz-se necessário que o professor interfira calmamente, contenha as ações agressivas, reconheça os sentimentos envolvidos, procure compreender a situação, recolha informações com as crianças e as auxilie na procura de melhores soluções.

Tempo vivido, tempo pensado - Tudo o que uma criança leva consigo na memória, é passado em um tempo e espaço determinado. A organização do tempo é um elemento importante, não apenas para garantir a brincadeira da criança, mas também, para definir uma programação diária. Esse tempo traz as marcas da sua própria percepção sobre o mundo, sobre o que ela teve contato, suas hipóteses e traz as marcas da instituição educativa, das intenções dos adultos, empenhados em criar um ambiente mais favorável às aprendizagens e, conseqüentemente, ao próprio desenvolvimento infantil.

Intencionalidade, continuidade e construção - A instituição deve escapar de um fazer rotineiro, repetitivo, no qual as crianças ficam confinadas e à parte de elementos dinâmicos e interessantes, que a cultura já criou ou está criando: o mundo da poesia, da ficção, da natureza e das relações sociais. Diante de um coletivo de muitas crianças, fazem-se necessários modos apropriados de propor e realizar atividades, que remetem a pensar em uma didática – área da pedagogia que estuda o processo de ensino-aprendizagem. Para organizar as condições necessárias ao aprendizado significativo e contextualizado das crianças sobre o

mundo que as cerca e sobre si mesmas, temos de pensar no tempo didático, comprometido com a intencionalidade educativa.

Contextualização e continuidade: busca de um cotidiano mais rico e significativo - Decisões sobre o planejamento do professor envolvem, freqüentemente, a variação de atividades, a apresentação de novos conhecimentos às crianças, voltados ao desenvolvimento de aprendizagens específicas. Situações didáticas organizadas com intencionalidade, vinculadas ao projeto educativo, permitem a retomada de práticas já aprendidas e sua utilização em outros contextos. Diversidade e continuidade são considerados critérios para definir formas de organizar os processos de ensino e de aprendizagem. Adaptado de Virgínia Gastaldi. ADI Magistério. Módulo 4, p. 12.

Na instituição de Educação Infantil, as escolhas feitas consideram os limites e possibilidades da vida em grupo de cada UE, que envolvem questões de infra-estrutura: o rodízio de turnos de crianças, o revezamento para ocupação dos espaços, o uso partilhado de brinquedos e outros objetos etc; a organização do tempo também nos remete ao que é necessário às crianças. Seja qual for o conceito que estrutura a organização do tempo (rotina, linha do tempo, jornada etc.), há várias possibilidades para ressignificar o cotidiano, oportunizando a vivência de práticas sociais da cultura.

Para continuarmos a conversa... O tempo vivido, qualificado por experiências possibilitadas pela formação apontou a possibilidade de consolidar parcerias, estabelecer prioridades e de construir um percurso para transformar práticas institucionalizadas em práticas sociais e culturais, com vistas ao ensino e aprendizagem de qualidade para as crianças paulistanas.

Resumo realizado por Rivania Kalil Duarte. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP

¹ Zona de desenvolvimento proximal “é a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto em colaboração com companheiros mais capazes” (Vygotsky), (apud Passerino e Santorosa, 2000, p.5).

SME-SP. PROJETO TODA FORÇA AO 1º ANO: GUIA PARA O PLANEJAMENTO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR - ORIENTAÇÕES PARA O PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DO TRABALHO COM O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - VOLUME 1

CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO

Condição básica para a alfabetização é a apropriação do sistema de escrita: compreender a diferença entre a escrita alfabética e outras formas gráficas, conhecer o alfabeto, a forma gráfica e os nomes das letras, o alinhamento da escrita.

Não é suficiente porém, ao aluno, apenas essa aquisição do sistema alfabético, pois ela não lhe garante a possibilidade de participar, com sucesso, das práticas sociais de leitura, de escrita e de comunicação oral.

Daí a responsabilidade que a escola tem em oferecer, principalmente aos alunos com menor acesso à cultura escrita, condições para participar de situações que envolvam práticas sociais de leitura e escrita.

O **Guia para o Planejamento do Professor Alfabetizador** tem por objetivo ajudar o professor a: elaborar um planejamento que envolva as práticas sociais de leitura e escrita e desenvolver um trabalho sistemático e pontual com as questões relacionadas à alfabetização

inicial: o que, como e quando ensinar.

AS METAS DE APRENDIZAGEM PARA O 1º BIMESTRE

Metas previstas para a aprendizagem da prática da leitura, da escrita e da comunicação oral conforme o comunicado 816 de 3 de agosto de 2005 (Diário Oficial da Cidade de 4/8/2005):

1. Metas relacionadas às práticas de comunicação oral:

- Participar de situações de intercâmbio oral: ouvir e formular perguntas
- Apreciar textos pertencentes a diferentes gêneros: ler, ouvir a leitura, recontar

2. Metas relacionadas às práticas de leitura:

· Ler, com ajuda do professor, diferentes gêneros (notícias, contos) apoiando-se em conhecimento sobre o tema do texto

* Ler com autonomia: placas de identificação, poemas, canções, manchetes de jornal...

3. Metas relacionadas às práticas de escrita:

- Escrever alfabeticamente textos que conheçam de memória: adivinhas, trava-línguas,
- Escrever textos de autoria (bilhetes, cartas...) individual, em duplas...
- Reescrever textos (lendas, contos...) considerando as idéias principais do texto-fonte

Sobre as metas relacionadas à comunicação oral

Essas metas estão vinculadas a:

1 - Situações informais de conversação: valorizar a opinião dos colegas, expressar suas idéias, fazer perguntas sobre o assunto abordado.

2 - Situações mais formais de comunicação oral: recitar um poema, recontar um conto, comunicar as idéias de um texto.

3 - Situações que visam a inserção e participação social do aluno:

- trocar idéias e opiniões, pedir uma informação, transmitir um recado, falar de um assunto estudado

A participação nas situações de expressão oral que têm como base textos escritos permite ao aluno:

- aproximação às características do gênero ao qual o texto-fonte pertence: palavras, expressões, negrito, itálico...
 - apropriação das formas de se expressar características das situações comunicativas: postura, imitação da voz ...
- Quando a criança estiver em situações de conversação, é interessante ressaltar para ela a importância de se respeitar a diversidade linguística, o modo de falar de cada um .

Orientações didáticas relacionadas ao trabalho com a comunicação oral:

Propor as seguintes situações:

- conversação utilizando o conteúdo das disciplinas do currículo (ciências, artes ...)
- narração de uma história, seleção dos aspectos relevantes
- conversação com emprego de linguagem mais formal
- apreciação da produção oral alheia e própria , adequação da linguagem.

Sobre as metas relacionadas às práticas de leitura

Tais metas visam a construir no aluno um “comportamento leitor”, isto é, fazer uso de estratégias de leitura (seleção, decodificação), de modalidades de leitura , confrontar idéias e opiniões. Ler com o professor, ler sozinho. É importante o planejamento de um momento após a leitura para a construção de sentido: troca de idéias, análise de personagens.

É possível construir estratégias de leitura, mesmo quando os alunos ainda não sabem ler, pois, o processo de leitura de um texto se dá por meio de muitas ações além da decodificação.

Assim, pode-se mostrar aos alunos que é possível antecipar ou inferir o conteúdo de um texto antes de fazer a leitura, a partir do título, das imagens, da diagramação, das informações contidas na capa.

É importante que o aluno do 1º ano, além de fazer a leitura de poemas, cantigas e parlendas, tenha contato também com textos literários e informativos para que construa conhecimentos sobre procedimentos, atitudes e valores relacionados ao comportamento leitor.

A leitura diária de textos literários deve fazer parte da rotina da escola para que o aluno adquira autonomia para ler ,sinta prazer com a leitura, conheça diversos autores e histórias.

É fundamental que o professor seja um modelo de leitor.

Orientações didáticas relacionadas à aprendizagem da leitura:

- proporcionar o contato diário dos alunos com portadores de texto: revistas, jornais
- planejar momentos de leitura feita pelo professor de diferentes gêneros literários
- leitura do aluno , (inicialmente de forma coletiva ou em grupo e com a ajuda do professor),
- planejar momentos para troca de idéias, opiniões, exposição de sentimentos.
- planejar momentos de leitura em voz alta e de leitura silenciosa
- levar o aluno a inferir o significado de uma palavra pelo contexto ou procurar o significado dela no dicionário
- propor atividades para que o aluno adquira autonomia para escolher o que ler.

Sobre as metas relacionadas às práticas de escrita

Principal meta: que os alunos, ao final do 1º ano, escrevam de forma alfabética.

Outras metas:

- escrever alfabeticamente textos que conhecem de memória (advinhas, poemas ...)
- reescrever textos (lendas, contos ...) de próprio punho ou ditando-os para o professor.

É fundamental o planejamento de atividades que atendam às diversas necessidades e que, também, proporcionem o intercâmbio entre os alunos alfabéticos e os não alfabéticos para que a aprendizagem se beneficie com a troca de experiências.

Por que propor atividades nas quais os alunos ditam o texto e o professor escreve?

Para que os alunos não tenham que se ocupar com as questões do sistema de escrita (quais letras) e possam focar sua atenção na organização do conteúdo e na produção da linguagem do que estão escrevendo. Os gêneros mais adequados para essa atividade seriam: bilhetes, legendas e convites.

No planejamento das atividades, o professor poderá prever momentos para que o aluno possa: elaborar o texto (conceber, definir o que vai escrever), escrever propriamente e revisar. Essas etapas poderão ser feitas em vários dias, coletivamente, em duplas, individualmente, sempre com a supervisão do professor.

Orientações didáticas relacionadas à aprendizagem da escrita:

O professor poderá:

- desenvolver atividades que permitam ao aluno chegar ao domínio do alfabeto
- planejar situações e atividades em que os alunos façam uso da ordem alfabética, usando letras móveis, escrevam nomes próprios, rótulos de produtos conhecidos, listas, títulos de histórias.

É importante que o professor atue sempre como escritor e revisor para comunicar ao aluno o “comportamento escritor”, como nas situações abaixo:

- oferecer textos conhecidos de memória (advinhas, quadrinhas) para o aluno descobrir o que está escrito
- propor situações para os alunos elaborarem várias versões de um mesmo texto e melhorá-lo, revisá-lo
- desenvolver atividades de revisão de textos (coletiva, individual, em dupla ou grupo)
- programar atividades para os alunos apreciarem como autores experientes escrevem

AS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 1º BIMESTRE

Dois aspectos fundamentais da relação entre aquilo que o professor ensina e aquilo que os alunos aprendem:

1 - Garantir, no planejamento, as condições necessárias para a aprendizagem Exemplo: eles só saberão ouvir histórias, calados, em silêncio, se participarem, com frequência, de momentos de leitura do professor.

2 - Esperar que os alunos ampliem e aprofundem cada vez mais aquilo que já aprenderam. Exemplo: ouvir com atenção a leitura do professor de forma cada vez mais autônoma, mais interessada.

Metas a serem atingidas até o final de abril:

Com relação à leitura

- ouvir com atenção a leitura do professor, apreciando-a
- reconhecer a escrita do próprio nome e de outros: a letra inicial, se é simples ou composto
- começar a reconhecer a escrita de outras palavras trabalhadas: títulos de histórias, de cantigas
- ler, com ou sem ajuda do professor, textos cujo conteúdo sabem previamente de memória

Com relação à escrita

- reconhecer as diferenças entre a escrita e outros registros gráficos
- produzir textos oralmente, atentos a características do gênero e da linguagem
- escrever silabicamente

Com relação à comunicação oral

- ouvir com atenção os comentários do professor e dos colegas
- dominar procedimentos de participação: saber ouvir, esperar a vez de falar

ALFABETIZAR E AVALIAR

A Sondagem

A sondagem é um momento para o professor conhecer as hipóteses que os alunos ainda não alfabetizados possuem sobre a escrita alfabética e o sistema de escrita.

A sondagem é uma atividade de escrita que envolve a produção espontânea de uma lista de palavras conhecidas ou de frases simples, mas que deve, necessariamente, ser seguida da leitura pelo aluno em voz alta, para que o professor observe se o aluno estabelece relação entre a fala e a escrita, entre o que escreve e o que lê.

Sondagens avaliativas devem ser feitas logo no início do ano, em fevereiro, no começo de abril e no final de junho, para que seja possível analisar o processo de alfabetização dos alunos em três momentos diferentes.

Crêterios de defini o das palavras que farão parte das atividades de sondagem deste semestre:

- as palavras devem fazer parte do vocabulário cotidiano dos alunos
- a lista deve abranger palavras monossilábicas, dissil bicas, trissil bicas e polissilábicas
- o ditado deve ser iniciado pelas palavras polissilábicas
- ao final, dite uma frase que envolva pelo menos uma das palavras da lista para ver se a escrita dessa palavra permanece estável no contexto de uma frase.

Exemplo de uma lista: **MORTADELA - PRESUNTO - QUEIJO - PÃO - O MENINO COMEU QUEIJO**

As sondagens deverão ser feitas:

- em papel sem pauta para observar o alinhamento e a dire o da escrita
- dite as palavras sem silabar
- ao final, pea para lerem o que escreveram e anote se apontam cada letra com o dedinho

Exemplos de associa es que os alunos podem fazer para registrar a palavra PRESUNTO:

Um pode registrar: **K BO(PRE) (SUN) (TO)**

Outro pode registrar: **BNTAGYTIOAMU**

- se ele ler sem se deter em cada uma das letras, anote o sentido que ele usou nessa leitura: da esquerda para a direita

A organiza o de uma rotina de leitura e escrita

Dicas práticas para o planejamento do trabalho:

- 1 - Leia em voz alta todos os dias: textos literários (contos, lendas)
- 2 - Leia com eles, em voz alta, todos os dias: parlendas, quadrinhas, trava-línguas e outros textos
- 3 - Leia em voz alta pelo menos uma vez por semana: textos informativos de jornais, temas científicos sobre animais, plantas ...
- 4 - Convide os alunos a ler todos os dias: os nomes dos colegas, as atividades do dia
- 5 - Finalmente comece a aproveitar: os seus momentos de leitura em voz alta para favorecer a integra o do trabalho de leitura e de escrita com as demais áreas do currículo.

E com rela o   escrita:

- 1 - Proponha que os alunos escrevam todos os dias: o próprio nome, a data
- 2 - Escreva pelos alunos pelo menos uma vez por semana:
 - nomes da turma em ordem alfabética, dias da semana, nomes dos personagens preferidos , cartas ou bilhetes, a letra de uma cantiga para que eles possam observar um "escritor" mais experiente e como procede no ato de escrever.

FEVEREIRO

  um período de apresenta es e de adapta es.   preciso pensar em situa es que façam os alunos sentirem-se seguros e menos ansiosos em rela o ao que vem pela frente, pois , a maior expectativa de quem entra no 1  ano   aprender a ler e a escrever.

Exemplos do que se pode planejar e realizar neste mês:

Iniciar o trabalho com o nome próprio: produzir crachás e etiquetas de identifica o para o material escolar; ler os nomes dos alunos que faltaram, dos ajudantes do dia; realizar a primeira sondagem do ano e acompanhar cada aluno individualmente

Os resultados da sondagem e a avalia o semanal de seu trabalho devem ser registrados em planilhas e quadros, pois, essas informa es serão úteis para o planejamento de atividades futuras. Marque a data da sondagem para consultas futuras. Anote o nível de conhecimento dos alunos sobre o sistema de escrita:

- **pr -silábico:** se escreve utilizando grafismos, letras ou escritas diferenciadas
- **silábico:** se estabelece rela o entre fala e escrita usando para cada som grafismos ou letras
- **silábico-alfabético:** se estabelece rela o entre fala e escrita utilizando uma letra para cada sílaba ou mais letras

- **alfabético:** se produz escritas alfabéticas observando ou não as convenções ortográficas da língua. Lance em planilhas, também, seu planejamento semanal, o que deu certo o que não deu certo, os por quês.

MARÇO

Neste mês, espera-se que o aluno continue ampliando o seu conhecimento sobre o sistema de escrita e construindo comportamento leitor e escritor ao participar de situações de leitura e de escrita.

O trabalho de escrita do próprio nome continua como referência sobre o sistema de escrita, mas pode-se trabalhar também com outras palavras e fazer com que os alunos escrevam muito, várias vezes, do próprio jeito, com apoio, com os colegas.

Atividades que podem ser iniciadas neste mês: produção de uma “Agenda de Aniversários”, projeto de cantigas populares que deverá se estender até abril.

Fazer também, neste mês, o registro dos resultados em planilhas e quadros.

ABRIL

Neste mês, os alunos deverão ter condições de realizar reflexões mais abrangentes sobre o sistema de escrita e adquirir mais autonomia para participar das atividades propostas.

Deverá ser realizada a segunda sondagem do ano. Faça novamente o ditado em folhas sem pauta e, depois de tomar a leitura, insira na planilha a data no campo que expressa as respostas de seus alunos. Compare o resultado das duas sondagens.

A avaliação ajudará você a perceber que há alguns alunos que precisam apenas de uma segunda explicação dada de outra forma e há outros que requerem uma intervenção pedagógica complementar.

Neste bimestre espera-se que o aluno escreva silabicamente e é importante que o professor ajude os que ainda não correspondam a essa expectativa. Há muitas possibilidades para atendê-los: escrever e interpretar seus escritos, usar letras móveis (para perceber a relação entre os segmentos da fala e da escrita). Devem perceber que a cada letra acrescentada corresponde um acréscimo na pauta sonora.

Organize uma planilha de observação desses alunos para uma intervenção mais eficiente.

ORIENTAÇÕES E SITUAÇÕES DIDÁTICAS E SUGESTÕES DE ATIVIDADES

Escrita do professor - a rotina na lousa

A rotina, ou seja, a lista das atividades do dia, a lista dos ajudantes do dia e outros textos relacionados às atividades do dia, podem se transformar em boas situações de aprendizagem.

Não é necessário que o aluno copie a rotina no caderno. O simples fato de ver o professor escrever a rotina e acompanhar a leitura, ajudará o aluno a desenvolver sua autonomia.

Exemplo de registro de rotina:

20/06/2007 - Segunda – feira - HISTÓRIA - ESCRITA - RECREIO - MATEMÁTICA - LIÇÃO DE CASA

As palavras desta rotina são repetidas ao longo da semana, variando apenas em função do dia, por isso, ajudam muito na aquisição do sistema de escrita.

Conhecer a rotina previamente, ajuda a ampliar a noção de tempo e a deixar os alunos menos ansiosos.

Os momentos de leitura do professor - textos literários

A leitura de textos literários pelo professor deve ser feita mesmo quando os alunos já souberem ler. .

É muito importante a escolha dos livros para compor o acervo da escola. Ler para os alunos textos de livros clássicos e interessantes é a melhor maneira de se formar bons leitores. O professor pode ler ou indicar aos alunos livros de autores nacionais ou estrangeiros, obras de um mesmo autor e/ou que fazem parte de uma mesma coleção.

Ao se planejar a leitura de textos literários, é importante considerar que a hora da leitura deve ser um momento agradável, dinâmico para que os alunos aprendam que a leitura é uma fonte de entretenimento e prazer.

O professor deve, então, planejar muito bem este momento: qual a melhor hora para ler? No início das aulas, antes do recreio, depois do recreio? Escolher bem a história: o texto deve divertir e emocionar a

meninada. Para os primeiros meses de aula, escolher contos tradicionais, nas versões tradicionais e não simplificadas. Exemplos: Chapeuzinho Vermelho, Os três porquinhos, Branca de Neve.

Os momentos de leitura do professor - textos de divulgação científica

A leitura de textos de divulgação científica é importante, pois eles são fonte de informação sobre as diferentes áreas de conhecimento. O professor pode escolher textos que tragam informações curiosas e que façam parte de um projeto de estudo, como “povos da Amazônia”, “a cidade de São Paulo”. Antes de iniciar a leitura, faça perguntas e sonde o que eles sabem sobre o assunto. Ao final, compare as idéias deles com as informações ouvidas.

Os momentos de leitura do aluno - textos memorizados

A leitura, pelo aluno, de textos memorizados e que pertencem à tradição oral (parlendas, quadrinhas ...) pode ser um desafio ao aluno para ele ajustar aquilo que fala com aquilo que está escrito e, nesta tentativa, conseguir analisar o texto e buscar relações entre as letras e os sons.

O professor deve: garantir que todos saibam o texto de cor, ler mais de uma vez para eles, colocar o texto em cartaz ou na lousa, dar o texto a cada um, e, por último, fazer a leitura individual do aluno por várias vezes até que eles consigam ajustar aquilo que falam ao texto impresso.

ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

O Alfabeto

O conhecimento da forma gráfica das letras e a ordem alfabética pode ocorrer de forma lúdica: afixar as letras num mural, no caderno, analisar quais letras compõem o próprio nome, o nome do professor, cantarolar o alfabeto, pular corda recitando as letras do alfabeto ...

O trabalho com listas

É interessante o trabalho com listas que tenham alguma função na comunidade ou na sala de aula. Exemplo: títulos dos contos lidos, nomes dos ajudantes do dia. Esse trabalho deve ser feito através de leitura e também de escrita pelos alunos. É uma oportunidade para treino da ordem alfabética: listar nomes em ordem alfabética. As listas podem ser trabalhadas de várias maneiras: Que nomes terminam com “a”? e com “o”? Quais nomes têm mais letras? ...

Escrita e leitura de nomes próprios

O trabalho de leitura e escrita de nomes próprios é uma importante estratégia didática que ajuda não só na aquisição de base alfabética, mas também no desenvolvimento de atitudes sociais: conhecer os nomes dos colegas, seus sobrenomes, apelidos, suas histórias. Podem ser desenvolvidas atividades de identificação dos materiais escolares com etiquetas feitas pelos alunos, crachás de identificação deles próprios e o professor poderá fazer a chamada lendo os nomes nesses crachás feitos por eles próprios. Além disso, o professor pode trazer para mostrar aos alunos alguns crachás usados por profissionais: nos bancos, nos hospitais. Alguns alunos não sabem o próprio sobrenome. O professor pode propor uma pesquisa sobre os sobrenomes como lição de casa.

O professor pode dar uma atividade de escrita artística que seria a confecção pelos alunos de seus auto-retratos e a assinatura dos nomes. Antes, o professor pode mostrar alguns auto-retratos de artistas famosos (Van Gogh). No final, deve haver um momento de apreciação dos trabalhos, comparação dos nomes próprios grafados nos crachás com as assinaturas nos auto-retratos.

Outro exemplo: confecção de uma agenda de aniversários. Os alunos devem pesquisar nomes, datas, endereços. O professor providencia as páginas das agendas, pode ser no computador, mostrar modelos de agendas. É uma atividade para ser desenvolvida em vários dias.

Produção oral com destino escrito: Bilhetes para os pais

Inicialmente o professor deve conversar com os alunos sobre a importância de um bilhete, de uma informação por escrito. Pode sugerir a eles a escrita de um bilhete aos pais avisando a respeito de uma reunião que haverá na escola. Os alunos vão dando as idéias, o professor anota no canto da lousa e vai orientando sobre as etapas: data, nome do destinatário, início do bilhete. O professor vai escrevendo na lousa e explicando o que está fazendo para perceberem como a escrita se relaciona com a fala. É bom que o professor sempre leia em voz alta as comunicações que chegam à classe: avisos da Diretoria.

PROJETO DIDÁTICO: CANTIGAS POPULARES

É de grande importância o trabalho de alfabetização através das cantigas populares, principalmente nos grandes centros urbanos onde as crianças estão ainda mais distantes das nossas tradições populares.

Elas devem fazer parte do trabalho de leitura, de escrita e de comunicação oral também porque apresentam recursos que facilitam a memorização do texto: rimas e repetições..

É importante e de grande utilidade que os alunos aprendam uma variedade de cantigas, de cor, para que possam ler mesmo antes de ler convencionalmente. Além disso, espera-se que eles aprendam: a utilizar informações disponíveis nos textos, a escrever letras de algumas cantigas memorizadas, a ditar as cantigas para o professor ou para o colega, preocupar-se com a escolha das cantigas para compor um livro...

A elaboração desse livro de cantigas – que é o ponto máximo desse processo - deverá ser feita em vários dias, várias etapas: escolha das cantigas em grupo (exemplo: “Boi da cara preta” – cantiga curta e de rima fácil), leitura pelo professor, leitura pelos alunos, ditado pelos alunos para o professor escrever na lousa, canto em voz alta pelo professor e pelos alunos, escolha dos materiais para confecção do livro, escrita pelos alunos nas folhas que comporão o livro, desenho das ilustrações, confecção da capa, escolha do título, marcação do dia de lançamento do livro, execução de bilhete aos pais convidando para o lançamento do livro, escolha de algumas cantigas para cantar no dia do lançamento.

Ao planejar atividades que envolvam cantigas populares, é importante considerar que o professor deve cantá-las sempre e muito: de forma espontânea, na sala de aula, no recreio, ouvi-las em CD, ouvi-las em arranjos apenas orquestrais.

O objetivo da memorização dessas cantigas é que os alunos possam utilizar o conhecimento que já possuem sobre o conteúdo do texto para analisar a sua forma escrita.

Atualmente existe uma grande variedade de publicações com essas cantigas. O professor deve levar alguns desses livros e deixá-los disponíveis na sala de aula para consulta dos alunos, como suporte para cantar, apreciação das gravuras e também para informação cultural, pois, muitas edições trazem a origem dessas cantigas, de que região do Brasil elas são. Assim, podem ser desenvolvidos conteúdos de História, Geografia. Na Internet há muitos sites com informações sobre cantigas.

Outras maneiras de facilitar o contato com as cantigas: montar um painel ou um varal com as letras dessas cantigas, elaborar um “álbum de cantigas”

Separar um caderno com as letras – algumas escritas pelo professor, outras pelos alunos, com ilustrações feitas por eles – para levarem para casa e cantar com os familiares. É uma oportunidade para envolver os familiares no trabalho, pois alguns poderão saber cantar, dançar.

O trabalho com as cantigas poderá até contribuir para a formação musical das crianças com a formação de um coral onde poderão ser acompanhados por um violão, uma flauta.

Resumo realizado por: Marta Maria Nepomuceno de Freitas - Graduação: Letras –Português e Inglês (PUC) - Pedagogia (São Marcos e Piratininga) - Direito (USP)

SME-SP. PROJETO TODA FORÇA AO 1º ANO: GUIA PARA O PLANEJAMENTO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR - ORIENTAÇÕES PARA O PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DO TRABALHO COM O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - CICLO I - VOLUME 2

AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E DE ESCRITA NA ESCOLA

De acordo com a concepção atual, não podemos considerar alfabetizados aqueles que sabem apenas assinar o nome e tomar o ônibus. Ler não é apenas decifrar, emitir sons para cada uma das letras. Ler, acima de tudo, é atribuir significado.

A aprendizagem da leitura e da escrita deve ocorrer em situações mais próximas das situações reais e com textos de verdade. Aprender a ler com diferentes propósitos: informar-se sobre as atualidades, localizar endereços, fazer uma receita... Aprender a escrever com diferentes fins comunicativos para leitores reais: solicitar algo, reclamar de alguma coisa, anotar um recado ...

AS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 2º BIMESTRE

O 2º bimestre deve ser iniciado com a avaliação do 1º bimestre e a proposição de novas metas. O professor se deparará com uma situação de desafio, pois, algumas crianças já terão maior domínio do sistema de leitura e escrita do que outras. Terá, então que considerar isso no seu planejamento semanal e na variação das atividades. O planejamento terá que contemplar as mesmas situações didáticas, mas com graus de complexidade diversos: deve conter aquilo que foi colocado como expectativa para o 1º bimestre e aquilo que se espera para o final do 1º ano.

Com relação à leitura

1 - Expectativas que são um desdobramento das expectativas do 1º bimestre:

- acompanhar com atenção a leitura do professor
- comentar trechos das histórias lidas
- apreciar as ilustrações dos livros lidos
- utilizar a escrita do próprio nome e de outras palavras aprendidas como fonte de informação para ler outras palavras
- ler textos memorizados e ajustar o falado ao escrito

2 - Expectativas que ampliam aquilo que se espera que os alunos aprendam neste 2º bimestre:

- localizar e utilizar por si só informações escritas na sala de aula como ajuda na escrita
- utilizar de forma cada vez mais independente do professor os indicadores quantitativos e qualitativos à medida que descobrem que as combinações de letras representam os nomes dos objetos.

Com relação à escrita

1 - Expectativas que são um desdobramento das expectativas do 1º bimestre:

- produzir textos oralmente
- conhecer as letras do alfabeto e escrever mesmo sem ser de maneira convencional
- escrever o próprio nome e algumas outras palavras que tenham memorizado

2 - Expectativas que ampliam aquilo que se espera que os alunos aprendam neste 2º bimestre:

- escrever silabicamente, usando o valor sonoro das letras

- colocar-se no papel de escritor e escrever listas, parlendas, cantigas ...

Os “gêneros” são os textos utilizados na prática da leitura e da escrita: tais como: contos de fadas, receitas, bilhetes. A repetição desses textos faz com que os alunos se apropriem de algumas de suas características e as incorporem ao seu vocabulário. Por exemplo: “Era uma vez”, “viveram felizes para sempre” ...

Com relação à comunicação oral

1 - Expectativas que são um desdobramento das expectativas do 1º bimestre:

- ouvir com atenção os comentários do professor e dos colegas
- comentar temas propostos

2 - Expectativas que ampliam aquilo que se espera que os alunos aprendam neste 2º bimestre:

- recontar histórias conhecidas
- fazer uma comunicação oral sobre um assunto estudado

ENSINAR E AVALIAR

A avaliação que é um processo formativo e contínuo que deverá ser feita sob três aspectos: o que se passa na sala de aula, o avanço das crianças em relação às expectativas de aprendizagem e o planejamento e as intervenções do professor.

O professor deverá realizar dois tipos de avaliação: do ensino e da aprendizagem, pois, são processos diferentes. A pergunta-chave é: em que medida o meu planejamento e as minhas intervenções criaram condições para que os alunos aprendessem?

Em relação ao ensino, o professor deverá refletir se os itens a seguir contribuíram para o desenvolvimento das atividades, da aprendizagem: a organização dos alunos, a organização do espaço (sala de aula ou outro), se o material foi todo organizado antes do início da atividade, se o tempo foi suficiente para a realização da atividade, se a explicação inicial foi suficiente para o entendimento dos alunos.

Todos esses itens podem ser lançados numa planilha de “Avaliação do ensino” com espaço para justificativas: se os resultados foram alcançados ou não. Por exemplo:

O tempo previsto foi: **a)** suficiente **b)** insuficiente - Justifique

Os materiais utilizados foram: **a)** adequados **b)** inadequados - Justifique

Em relação à aprendizagem dos alunos, sugerimos uma planilha com três colunas:

1ª) expectativas de aprendizagem de leitura e de escrita estipuladas para este bimestre: comentar trechos, apreciar ilustrações, tentar ler legendas, textos memorizados, escrever o próprio nome ...

2ª) situações didáticas e atividades que podem ser utilizadas para a observação do aluno: se escuta atentamente a leitura do professor, se faz comentários; na leitura do próprio aluno: se faz relação entre o que está lendo e o que está escrito no texto; na escrita: se utiliza uma letra para cada sílaba, se sabe dizer que letra quer escrever; na comunicação oral: se sabe esperar sua vez de falar, se consegue recontar uma história que ouviu...

A organização de uma rotina de leitura e escrita

Um ponto importante a ser observado na organização das atividades da rotina é a variação dos agrupamentos: planeje duplas para que se ajudem mutuamente, escolha quem será o escriba do grupo, fique próximo dos que estão na fase pré-silábica

Logicamente, a rotina deverá ser preenchida com variadas situações didáticas. Um exemplo de situação didática: produção de um texto escrito. Nessa situação, temos:

- **objetivo**, ou seja, o que os alunos devem aprender: produzir textos buscando aproximação com as características discursivas do gênero.

- **atividade**: produção coletiva, em dupla e individual, de um bilhete, de um texto instrucional, etc.

- **o que é importante cuidar e observar**: envolver os alunos com escritas pré-silábicas na atividade – produzindo oralmente, ditando para o professor ou o colega.

Para garantir a aprendizagem de comportamentos de leitor e de escritor é importante manter a frequência de algumas atividades já dadas no 1º bimestre e variar os tipos de atividades.

Em relação à leitura do professor, este deverá: apresentar, brevemente, o gênero textual que escolheu para ler (conto, poema) comentar sobre o estilo do autor, que recursos ele usou para provocar no leitor medo, humor, ler sempre as melhores histórias.

Em relação à leitura do aluno, neste bimestre, o trabalho com listas tem um papel muito importante. Pode-se sugerir um assunto e os alunos pesquisarão palavras para elaborar a lista.

Em relação à escrita, devem ser usados muitos contos, de preferência os mais conhecidos, por exemplo, Chapeuzinho Vermelho. A atividade deve ser de produção oral com destino escrito. Os alunos contam a história e o professor será o escriba. Depois de reescrito, o conto poderá ser colocado no mural da sala. Os alunos não precisam copiar, pois, o objetivo é elaborar a linguagem que se escreve e não grafar.

MAIO

Em maio, o trabalho com a lista de nomes da classe e com o alfabeto deve continuar, mas, a produção de escrita e de leitura de listas pode ser proposta de forma individual ou em duplas.

A formação dessas duplas é uma decisão didática, não pode ser aleatória. Deve ser feita com base na sondagem de abril e também de acordo com as observações atuais do professor.

Neste momento do semestre, os alunos deverão escrever textos que sabem de cor: parlendas, trava-línguas, poemas. Mas para alguns ainda é um desafio ajustar o falado ao escrito, por isso, é preciso um clima em que eles se sintam seguros para assumir o papel de "autores".

Deve ser iniciada a leitura dos jornais. O professor pode escolher um caderno que interesse a turma, por exemplo, o de esportes: ler os nomes dos times, dos jogadores. Pode explorar as manchetes, subtítulos, o tamanho das letras, o uso do negrito. As notícias de maior interesse da turma podem ser colocadas no mural que deve ser sempre atualizado.

A leitura dos contos de fadas deve ser intensificada para melhor conhecimento da estrutura narrativa e da linguagem literária.

JUNHO / JULHO

Nestes meses, junho, julho, os alunos já devem ter mais autonomia para realizar atividades, maior possibilidade de pensar sobre o sistema de escrita e melhor comportamento leitor e escritor.

Ao final de junho, deverá ser realizada a terceira sondagem do ano. Faça novamente o ditado em folhas sem pauta e peça que os alunos leiam o que escreveram.

A análise das três sondagens realizadas no 1º semestre permitirá ao professor visualizar o processo de aprendizagem de cada aluno, o avanço de cada um e de que forma o seu trabalho contribuiu para esse avanço. Essa análise também fornecerá indicadores importantes para o planejamento do 2º semestre.

Uma atividade que pode ser realizada em junho e julho é a **produção oral com destino escrito:**

- escolher um trecho de uma história de fadas, por exemplo, o diálogo entre Chapeuzinho Vermelho e o lobo. Os alunos vão contando e o professor será o escriba. O texto escrito pode ser colocado no mural da própria classe ou de outra.

Ao final de julho, os alunos já deverão ser capazes de escrever silabicamente utilizando o valor sonoro convencional das letras, mas, provavelmente, nem todos estarão preparados para isso. Sendo assim, é importante retomar o trabalho com os nomes próprios, listas de palavras e até com o alfabeto, se necessário e, continuar acompanhando esses alunos de perto.

Neste 2º bimestre, o professor também deverá anotar em planilha o seu planejamento semanal: O que eu vou ler para a turma, O que eles lerão, O que eu vou escrever para e/ou com a turma, O que eles escreverão, As atividades de comunicação oral. Em uma segunda planilha, o professor fará anotações sobre o trabalho realizado: O que deu muito certo ... E os porquês, O que não deu certo ... E os porquês, Dúvidas para resolver com os colegas professores e/ou com a coordenação, Observações importantes sobre este ou aquele aluno, Outros comentários.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS E SUGESTÕES DE ATIVIDADES

Serão apresentadas aqui algumas sugestões de atividades, pois, o professor poderá desenvolver muitas outras, uma vez que o planejamento é fruto de suas experiências e das decisões profissionais que assume no seu dia a dia.

I - Roda de conversa, curiosidades e outros assuntos

Atividade permanente: comunicação oral

A conversa é algo de que os alunos gostam e ela pode se tornar um conteúdo de ensino e de aprendizagem. Em uma conversa, o aluno pode aprender a:

- manter-se dentro do assunto
- ouvir os outros e fazer colocações relacionadas ao que ouve
- fazer relações entre o que sabe e o que ouve e aprende

A roda de conversa precisa ser bem planejada. Assim:

- escolha um tema por dia. Exemplo: 2ª feira: jornal (alguma notícia sobre o fim de semana; 3ª feira: algo sobre tema que está sendo estudado em classe; 4ª feira: esportes, etc.
- pense e planeje como o tema pode ser discutido: como apresentá-lo, que dúvidas os alunos poderão ter.
- use material de apoio: cópias das notícias, papel, lápis ...
- faça síntese das discussões e coloque-as num caderno e mural

II - Era uma vez um conto de fadas

Seqüência didática – Produção oral com destino escrito

O objetivo aqui é fazer com que o aluno se familiarize com a produção de contos de fadas e possa escrever pelo menos parte deles. Para isso é muito importante a leitura dos contos por parte do professor diariamente.

A atividade propriamente consistirá em os alunos ditarem o texto e o professor escrevê-lo na lousa ou em um cartaz. Aqui tanto podem aprender os alunos ainda não alfabetizados como os que já lêem e escrevem convencionalmente, pois, esta estratégia possibilita discussões sobre a linguagem, que podem ampliar sua atuação como escritores autônomos.

O professor poderá realizar não só a correção do texto mas também a análise e a reflexão sobre a língua, mostrando a eles no que consiste “escrever” para os escritores mais experientes.

Essas ações com o texto permitem que o aluno: pense em diferentes opções para início de um texto, busque expressar suas idéias com qualidade e precisão, perceba a diferença entre o coloquial e o formal, entre o oral e o escrito.

Os contos escolhidos para essa atividade deverão primar pela qualidade literária. Não use versões simplificadas.

A produção estará a cargo do grupo com a supervisão do professor: ler, reler e revisar, eliminar, trocar ou colocar novas palavras ou trechos, verificar se o texto está compreensível a um leitor ausente...

A atividade com os contos de fadas tem uma seqüência e deverá ser desenvolvida em várias etapas, vários dias: escolha de uma boa versão do conto, apresentação do conto: autor, ilustrador, livro, título, leitura do conto pelo professor em voz alta ou audição em CD, leitura de trechos que descrevem os personagens, discussão sobre como o uso de certas palavras pode causar efeitos desejados (Como sabemos que a Chapeuzinho está amedrontada com a avó?), conversa sobre os personagens e o ambiente, reconto oral feito coletivamente com os alunos, desenhos dos personagens e do ambiente feitos pelos alunos e, finalmente, produção oral do conto com destino escrito pelos alunos, tendo o professor como escriba.

Na audição do conto em CD, o professor deverá pedir aos alunos que prestem atenção à linguagem e aos recursos usados pelo contador: entonações, pausas ... e depois façam comentários .

Deve-se conversar também com os alunos sobre os efeitos que a descrição dos personagens, do ambiente, o uso de certas palavras podem causar no leitor: medo, suspense, surpresa, alegria ...

Na etapa de produção oral da história escolhida, o professor-escriba deverá sempre ir trabalhando o raciocínio do aluno através de perguntas e orientações: como a história deve começar? Esta é a melhor forma de escrevermos isto? Será que o leitor vai entender? Como fazer este trecho ter suspense?

III - “Hoje é domingo pé de cachimbo” ou “Hoje é domingo pede cachimbo?”

Parlendas e trava-línguas –

O que podem estas brincadeiras?

Seqüência didática: texto memorizado

Parlendas são rimas infantis que fazem parte das brincadeiras de crianças no quintal e na rua. Exemplos: “Amanhã é domingo, pé de cachimbo ...” “Um dois feijão com arroz ...”

Tornaram-se objetos de brincadeiras e de trabalho de muitos professores porque fazem parte do mundo dos jogos, são rimados, divertem, são fáceis de decorar e fazem parte da cultura popular da infância. Além disso, têm uma justificativa didática bastante pertinente para o seu uso nas propostas de alfabetização: **são textos que permitem que os alunos leiam antes de saber ler.** O aluno que ainda não compreendeu a relação entre a fala e a escrita, terá a possibilidade de ajustar o oral ao escrito e avançar em relação aos conhecimentos sobre o sistema de escrita.

Os textos das parlendas deverão ser lidos, recitados e declamados em público pelos alunos com entonação e ritmo para depois ficar mais fácil a eles fazer os ajustes necessários entre o que é recitado e o que está escrito.

Propostas de atividades com parlendas

O objetivo dessas atividades é: ler antes de saber ler convencionalmente, tentando estabelecer relações entre o oral e o escrito.

1ª) Atividade de leitura pelo aluno: Parlendas conhecidas – ditado cantado

Essa atividade poderá ser dada duas vezes por semana, em duplas ou individualmente, usando parlendas mimeografadas e deverá durar cerca de 40 minutos.

Uma proposta de encaminhamento: escolha com eles uma parlenda, entregue a cada um uma folha com a parlenda selecionada, faça a leitura e peça a eles para acompanharem, faça uma segunda leitura parando em algumas palavras e peça a eles que localizem essa palavra, pergunte com que letra ela começa, com que letra termina, retome essa segunda leitura se for necessário.

Ao formar as duplas, não agrupe alunos com hipóteses pré-silábicas entre si, pois, é importante a interação com alunos que escrevem, ou seja, aqueles que já possuem hipóteses silábicas e que possam fazer a relação entre o falado e o escrito. Use o resultado de suas sondagens para isso.

Eles podem também montar uma parlenda usando letras móveis. Exemplo: “Cadê o toucinho que estava aqui?” Entregue somente as letras que serão usadas.

2ª) Atividade de escrita pelo aluno: Produção de versões para uma parlenda

Essa atividade poderá ser dada enquanto houver alunos com hipóteses pré-silábicas e silábicas na turma, em duplas ou individualmente, usando folha avulsa ou caderno e deverá durar cerca de 40 minutos.

Encaminhamento: selecione uma parlenda adequada, entregue-a em folha mimeografada, faça a leitura: em coro, por alunos individualmente, por você, explore a parlenda quanto ao tema, rimas forma e sentido, proponha que criem uma parlenda inspirada na parlenda lida, peça que declamem o que inventaram, analise com a turma, peça que escrevam a nova versão enquanto você circula pela classe fazendo as intervenções necessárias, compartilhe as parlendas produzidas. Faça um varal com as diferentes versões, produza um livreto com o texto original e as versões para serem lidas em casa, promova uma apresentação das versões mais divertidas escolhidas pelo grupo.

3ª) Atividade de leitura pelo aluno: Quebra-cabeça de parlenda

Essa atividade poderá ser dada ao longo do bimestre, uma vez por semana, em duplas, usando parlendas e envelopes, com cerca de 50 minutos de duração.

Encaminhamento: material para cada dupla: uma parlenda recortada (em versos, palavras ou letras, conforme os alunos forem alfabéticos ou não alfabéticos) colocada num envelope, informe que é parlenda conhecida e que as palavras ou letras estão no envelope, portanto, não podem sobrar palavras ou letras, distribua os envelopes, circule e faça intervenções que considerem as necessidades de avanço de cada

dupla, peça que leiam as parlendas da própria dupla ou de outra. Para alunos mais avançados você pode colocar duas palendas no envelope, mas lembre-se: a proposta deve ser difícil, porém, possível.

4ª) Atividade de leitura pelo aluno: Palavras que rimam e complicam

Essa atividade poderá ser dada ao longo do bimestre, uma vez por semana, em duplas, usando trava-línguas, com cerca de 50 minutos de duração. Encaminhamento: escolha com eles um trava-línguas que conheçam de memória e que gostariam de ler e analisar as rimas, entregue o texto mimeografado, faça você a leitura integral do trava-línguas e peça que acompanhem:

A ARANHA ARRANHA A JARRA A JARRA ARRANHA A ARANHA

Discuta com eles: que palavras se parecem? Por que podem errar ao falar rápido? Como explicar o fato de ser tão difícil repetir este texto em voz alta e rapidamente?

Com os alunos não alfabéticos, você pode variar: cubra uma palavra, por exemplo “Jarra” e pergunte o que já está escrito aqui?

IV - Pé-de-moleque, canjica e outras receitas juninas: um jeito gostoso de aprender a ler e escrever

Projeto didático

O período das festas juninas que invade com força total o cotidiano das escolas pode ser colocado a favor da aprendizagem da leitura e da escrita. Dentre as muitas possibilidades de abordagem desse tema, destacam-se as receitas. Estão presentes em todas as classes sociais, apresentam uma estrutura fácil: uma pequena ficha, uma lista e um parágrafo, geralmente com os verbos nos modos imperativo ou infinitivo. Permitem o desenvolvimento de um tipo de comportamento leitor: **ler para fazer alguma coisa.**

Objetivo: avançar nas hipóteses com relação ao sistema de escrita e desenvolver comportamento de escritor relacionado à produção de textos. Espera-se que o aluno aprenda uma diversidade de receitas, utilize informações disponíveis nos textos, dite a receita para o professor ou o colega, preocupando-se com os leitores, conheça a origem das receitas e suas relações históricas e culturais com a festa junina.

Este projeto pode levar todo o mês de junho e culminar na época da festa junina. Compartilhe com os alunos o que será feito para envolvê-los e comprometê-los desde o início.

Muitas atividades podem ser desenvolvidas em preparação à escrita das receitas: elaboração de uma lista de receitas conhecidas pelos alunos, pesquisa junto às famílias sobre outras receitas que eles não conheçam: aproveite para fazer com eles um bilhete aos pais solicitando essa colaboração. Peça que localizem na lista elaborada por eles as receitas enviadas pelos pais. Pesquise a origem de alguns nomes curiosos: “pé-de-moleque” O produto final deste projeto pode ser a confecção de um livro de receitas para ser doado a alguma instituição próxima à escola, por exemplo, um lar de idosos. Discuta com eles sobre a estrutura do livro: sumário, capa, ilustrações, agradecimentos ...As cópias deverão ser feitas em duplas: um dita, o outro escreve. Encaminhar uma cópia para a biblioteca da escola, outra para a cantina e ver com a direção sobre a possibilidade de viabilizar momentos de culinária com a sua turma.

Sugestões de atividades detalhadas para este projeto

1ª) Atividade de leitura do aluno: Localizar uma receita

Nesta atividade, o objetivo é desenvolver no aluno o comportamento de leitor buscando o portador correto (livro de receitas), localizando no índice, apoiando-se em ilustrações.

Essa atividade poderá ser desenvolvida coletivamente, em roda, usando-se vários portadores: livros de receita, guias de endereço, livros de contos de fadas ..., com cerca de uns 45 minutos de duração.

Encaminhamento: propor que eles encontrem uma receita de bolo de milho, solicite que descartem os portadores inadequados, que escolham o portador melhor, que procurem a receita nesse livro, faça perguntas que os leve ao uso do sumário, explique como usa-lo, peça que algum aluno já alfabético leia a lista de ingredientes

2ª) Atividade de escrita do aluno: escrita de lista

Os alunos deverão escrever com as letras móveis uma lista dos ingredientes de uma receita de paçoca. Se as crianças estiverem em dupla, cada uma coloca uma letra e lê o que escreveu. O intuito é fazer com que as crianças interpretem cada parte da escrita e reflitam sobre a relação entre as partes e o todo.

3ª) Atividade de leitura do aluno: ler para fazer

Entregue aos alunos duas receitas de arroz-doce pedindo que eles escolham a melhor. Depois faça perguntas: alguma das duas tem leite? E leite de coco?, As duas usam canela? Qual usa mais arroz? Qual receita é mais gostosa? Por quê?

A cada resposta dos alunos, peça que digam como localizaram aquela informação. Depois, leia o modo de fazer das duas receitas e discuta com eles qual acham que é a melhor.

Resumo realizado por: Marta Maria Nepomuceno de Freitas - Graduação: Letras Português – Inglês (PUC) - Pedagogia (Faculdades São Marcos e Piratininga) - Direito (USP)

SME-SP. PROJETO TODA FORÇA AO 1º ANO: GUIA PARA O PLANEJAMENTO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR - ORIENTAÇÕES PARA O PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DO TRABALHO COM O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - CICLO I - VOLUME 3

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 3º E 4º BIMESTRES

No 2º semestre, a grande preocupação do professor serão os alunos que ainda parecem distantes das metas estabelecidas.

Uma sondagem realizada ao final de setembro ajudará o professor a conhecer o processo de cada aluno e também a tomar decisões práticas. Assim, o planejamento deve conter ações que visem a retomada de conteúdos já trabalhados para aprofundá-los e ampliá-los e aprendizagens importantes para a consolidação da vida escolar.

Expectativas de aprendizagem para o final do 1º ano

1ª) Em relação à leitura:

- ler diferentes gêneros (notícias, contos) com a ajuda do professor e apoiando-se em conhecimentos sobre o texto
- ler com autonomia: parlendas, adivinhas, nomes, placas de identificação ...

2ª) Em relação à escrita:

- escrever alfabeticamente textos que conhece de memória: parlendas, poemas, canções ...
- escrever textos de autoria: listas, bilhetes, individualmente, em duplas ou ditando-os para o professor
- reescrever textos: lendas, contos, de próprio punho ou ditando-os para o professor, considerando características da linguagem escrita

Hipótese de escrita:

É normal que a criança cometa muito mais erros nas situações de reescrita ou de reprodução de textos de autoria do que quando escreve textos memorizados. O professor pode, por isso, classificar a escrita como silábica ou silábico-alfabética, no entanto, uma vez que a criança entende como o sistema de escrita funciona, mesmo que cometa erros na produção de textos mais complexos, conceitualmente, sua hipótese é alfabética.

3ª) Em relação à comunicação oral:

- participar de situações de intercâmbio oral, ouvindo e formulando perguntas
- apreciar textos de diferentes gêneros, recontar histórias conhecidas

Expectativas de aprendizagem relacionadas aos conteúdos deste volume

1ª) Em relação à leitura:

- apreciar histórias lidas pelo professor
- em relação aos textos de divulgação científica: ouvi-los com atenção, saber antecipá-los pelo tema, pelo título, lê-los com o propósito de estudar
- apreciar a leitura de histórias em quadrinhos e conhecer suas convenções: balões, setas ...

2ª) Em relação à escrita:

- buscar forma precisa e objetiva de escrever para se fazer compreender
- resolver, com a ajuda do professor e dos colegas, problemas como: repetição excessiva de palavras...

3ª) Em relação à comunicação oral:

- recontar histórias conhecidas respeitando as características discursivas do texto fonte
- comunicar, oralmente, um texto estudado

AValiação DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

Avaliação dos conhecimentos dos alunos em relação à escrita (sondagem das hipóteses de escrita)

A meta prevista para o 1º ano é que o aluno chegue a escrever alfabeticamente ainda que não segmentando o texto em palavras. Por isso, é importante realizar uma sondagem ao final de setembro e retomar as sondagens anteriores para avaliar o percurso de cada aluno. Sempre haverá alunos que, apesar de não escreverem convencionalmente, realizaram avanços significativos em comparação com sua escrita do início do ano. Esses avanços podem ser: compreender melhor o uso das letras, perceber que correspondem aos sons da fala, decidir quantas e quais letras usar ...

Os progressos do aluno estão relacionados a vários aspectos do trabalho escolar: interação com materiais escritos, informações de colegas mais experientes, apoio do professor, ambiente favorável a pesquisas.

O professor deve ser tolerante, mas exigente: que todos trabalhem segundo o que já construíram sobre o sistema de escrita.

Comparando as sondagens de início de ano o professor poderá estabelecer expectativa razoável de evolução na sondagem de setembro. Por exemplo:

- Sondagem de início de ano: escrita silábica com valor sonoro convencional; conhecimento da maioria das letras do alfabeto e de sua forma gráfica
- Sondagem de setembro: escritas silábico-alfabéticas ou alfabéticas com a utilização de todas as letras do alfabeto

O que fazer com os alunos que parecem não aprender?

Um aspecto é fundamental: as crianças que ainda não escrevem segundo a hipótese silábica com valor sonoro precisam do acompanhamento diferenciado e próximo do professor. O apoio e a relação que o professor estabelecer com essas crianças serão fundamentais para que se sintam capazes de aprender.

Apresentamos algumas sugestões de atividades para atender alunos com dificuldades:

1ª) Através dos resultados das sondagens e da observação diária identifique os alunos que necessitam de mais ajuda.

2ª) Organize duplas com parceiros que estejam em hipóteses de escrita próximas

- 3ª) Deixe os alunos que mais necessitam de ajuda mais próximos de você, de preferência nas fileiras da frente
- 4ª) Explique a todos o que deve ser feito em cada atividade, mesmo naquelas complementares, propostas apenas para os alunos que já escrevem convencionalmente
- 5ª) Circule entre os alunos e observe o seu trabalho, como interação, se entenderam a proposta
- 6ª) Acompanhe algumas duplas num dia e, outras, no dia seguinte

Observação: Planeje diariamente atividades dedicadas à reflexão sobre o sistema de escrita, o que é uma das prioridades do 1º ano

SITUAÇÕES QUE A ROTINA DEVE CONTEMPLAR

Para a organização da sua rotina, você pode preparar uma planilha onde constem os dias da semana de 2ª a 6ªfeira, um dia em cada coluna. Em cada dia você lançará as atividades:

- Leitura pelo professor - que, como já foi dito, deve ser diária. Já falamos, também sobre os critérios de escolha dos textos.
- Análise e reflexão sobre o sistema de escrita - também deve ser diária para os alunos que ainda não escrevem alfabeticamente
- Leitura pelo aluno - contribui para os que já lêem adquirirem mais fluência e para os menos avançados analisarem o sistema de escrita. Pode ser leitura de gibis, sobre animais, contos de fadas, músicas, poemas
- Produção oral com destino escrito - pode ser incluída duas ou três vezes por semana. Um aluno dita, o outro escreve ou o professor escreva na lousa.
- Comunicação oral - conversa sobre um assunto atual ou uma curiosidade científica.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Atividades permanentes

Atividades de análise e reflexão sobre o sistema de escrita

Linguagem escrita: O aluno deverá aprender que existem linguagens específicas para cada um dos gêneros (cartas, bilhetes, contos), mas, que esses gêneros não se fecham em modelos únicos. Por exemplo, há maneira de se escrever uma carta formal e maneira de se escrever uma mais descontraída. O importante também é que o aluno perceba a função social do texto, sua razão de existir. O professor poderá reproduzir na sala de aula as condições que tornam tais textos necessários no contexto social, recriando o que acontece na prática usual entre leitor e escritor.

Sistema de escrita: Assim como a fala se vale de sons e estes são agrupados para expressar a linguagem oral com que nos comunicamos oralmente, na escrita nos valem de algumas marcas gráficas que se organizam para expressar a linguagem escrita. Aprender a usar esse sistema é necessário para que se possa escrever e ler com autonomia.

Aprender a ler e a escrever: atualmente é muito mais do que simplesmente saber grafar, dominar as convenções da escrita e seus aspectos notacionais. Saber ler e escrever estar habilitado a: ler um jornal de maneira crítica, aprender a partir de um texto de divulgação científica, emocionar-se com a beleza das palavras de um poema, preparar um prato a partir da leitura de uma receita. E a lista vai longe ...Aprender a ler e a escrever pode começar antes do início da escolaridade e se estender ao longo de toda a vida! O conhecimento dos gêneros textuais e de suas funções torna significativa a aprendizagem do sistema de escrita.

A aprendizagem da escrita será eficiente quando dermos aos alunos a possibilidade de associá-la aos usos da linguagem escrita.

Ao se aproximar o final do ano, o professor deverá avaliar o que cada aluno sabe sobre a escrita. Exemplos de itens a serem observados para avaliar se os alunos estão nas hipóteses pré-silábica, silábica, silábico-alfabética, alfabética:

- se inclui letras e grafismos, se mistura letras com números
- se já utiliza somente letras do alfabeto: conhece os nomes das letras, coloca a quantidade de letras necessária para escrever a palavra segundo o princípio alfabético, utiliza letras de acordo com o som que identifica na palavra falada, percebe que a maioria das sílabas se compõe de mais de uma letra, inclui as letras necessárias para representar cada sílaba.

A criança, às vezes, sem mudar de uma hipótese para outra, pode demonstrar avanço. Por exemplo, quando uma criança que está na hipótese silábica deixa de usar apenas vogais e passa a usar um número significativo de consoantes.

O professor pode praticar muitas intervenções que favorecem o avanço dos alunos:

- fazer da sala de aula um ambiente rico em informações sobre a escrita que motivem a criança a querer ler; um ambiente com materiais que possam ajudá-la em suas investigações sobre o funcionamento da escrita.

- desenvolver situações de participação do aluno em atividades de leitura e escrita (mesmo sem saber ler): lendo um conto, o professor compartilha com eles informações valiosas sobre a escrita das palavras.

- dar atividades de leitura e de escrita de acordo com as hipóteses dos alunos: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética, alfabética ... Eles terão condições de usar o que sabem, refletir e ampliar seus conhecimentos.

- dar atividades em duplas: utilize as sondagens feitas para a organização das duplas, agrupe alunos que estejam em diferentes hipóteses de escrita, tímidos com mais inquietos ... Organize parcerias produtivas onde haja: colaboração, respeito, aceitação.

As intervenções do professor diferenciam-se das "correções", pois elas orientam a pesquisa mas não dão a informação pronta. O professor questiona, dá dicas de onde o aluno pode buscar informações que possam ajudá-lo a escrever, favorece a autonomia.

Atividades que favorecem a reflexão sobre o sistema de escrita

Escrita

1) Adequação de textos

O texto deve permitir que os alunos concentrem sua atenção em quais são as letras e quantas precisam utilizar para produzir, por exemplo, listas, legendas, manchetes, quadrinhas ...

2) Textos memorizados

Saber um texto de memória não significa saber sua forma escrita, mas se os alunos souberem uma cantiga de memória, poderão dedicar sua atenção às questões de escrita.

Leitura

1) Adequação dos textos

Os textos não devem envolver estruturas muito elaboradas

2) Informações prévias

Dar às crianças informações sobre o tipo de lista que lerão: de frutas, de nomes de animais, de nomes próprios

3) Conhecimento do conteúdo

A criança pode não conseguir responder à pergunta: "o que está escrito aqui?", mas conseguirá responder à pergunta: "onde está escrita a palavra *abacaxi*?", se ela souber que se trata de uma lista de frutas e que abacaxi começa com "A".

EXEMPLOS DE ATIVIDADES

I - Leitura e escrita de listas

O trabalho com listas propicia a reflexão sobre o sistema de escrita. As listas têm a função de organizar dados, servem de apoio à memória

Apresente sempre aos alunos listas que tenham um propósito, cujos elementos estejam organizados de acordo com um critério conhecido dos alunos.

Listas que podem ser usadas em atividades de escrita:

- Ingredientes de uma receita
- Materiais necessários para fazer uma pipa ou outro brinquedo
- Animais que serão estudados em um projeto
- Personagens prediletas dos gibis
- Títulos das histórias já lidas em classe

Listas que podem ser usadas em atividades de leitura:

- Marcar, em uma lista, a história que foi lida no dia anterior
- Marcar, em uma lista a história que deseja ouvir novamente
- Marcar, em uma lista a história que o professor ditou
- Localizar em uma lista de frutas quais serão utilizadas na salada de frutas
- Encontrar em uma lista a brincadeira que já sabe e que pode ensinar aos colegas

O desenvolvimento de qualquer atividade de escrita ou de leitura deverá apresentar: objetivo, planejamento e encaminhamento. Daremos duas sugestões, uma de escrita e outra de leitura.

Atividade de escrita do aluno: “Na cozinha da bruxa tem ...”

1) Objetivo: Avançar no conhecimento da escrita ao escrever segundo suas hipóteses e confrontar o que sabe com o colega.

2) Planejamento: A atividade deve ser realizada ao longo do ano, em duplas formadas por alunos que estejam na mesma hipótese de escrita. O material necessário: lápis e papel e a atividade terá cerca de 40 minutos de duração.

3) Encaminhamento:

- Organize as duplas mesclando os pré-silábicos, silábicos, silábico-alfabéticos da maneira mais produtiva usando os resultados de suas sondagens.

- Faça os alunos relembrem o que sabem a respeito de bruxas, pelas histórias que já conhecem

- O levantamento oral é muito produtivo, pois quando forem escrever já terão muitas idéias: asas de morcego, caldeirões, olhos de barata ...

- A proposta é de escrita espontânea, então não escreva na lousa. Somente ao final, peça a cada dupla que cite o elemento mais engraçado escrito pela dupla e escreva na lousa. Depois, complete a lista com mais elementos.

Enquanto as duplas trabalham, circule pela sala fazendo intervenções. Atenda a todas as duplas dando um pouco mais de atenção aos alunos menos avançados. Faça perguntas tais como: “Com que letra se escreve ...?”, “O que mais poderemos encontrar na cozinha da bruxa?” “A palavra *caldeirão* começa com a mesma letra do nome do Caio”... Para os alunos mais avançados você poderá fazer intervenções de forma a problematizar. Por exemplo, se eles escreveram “AO” para “sapo”, diga: “Como se escreve Sérgio?” “Sapo começa com a mesma letra de Sérgio.”

Atividade de leitura do aluno: “Lista de frutas”

1) Objetivo: Utilizar estratégias de seleção, antecipação e verificação, considerando o que já sabem sobre o sistema de escrita, para localizar as frutas correspondentes às figuras.

2) Planejamento: Realizar a atividade ao longo do ano em vários momentos dedicados à escrita ou leitura. Organize as duplas agrupando os que escrevem segundo hipóteses próximas. Use cópias da atividade como material. Duração: cerca de 30 minutos.

3) Encaminhamento:

- organize as duplas, distribua as cópias e explique o que será feito: aos alunos não alfabéticos que liguem a figura ao nome da fruta, aos alfabéticos que façam uma lista das frutas representadas e acrescentem os nomes de outras frutas.

- oriente os alunos não alfabéticos que pensem em tudo que já sabem sobre as letras e seus sons e que troquem idéias entre si até chegarem a um acordo.

Durante esta atividade também circule pela sala e vá intervindo com perguntas: “Onde você acha que pode estar escrito o nome dessa fruta?” “E você, concorda com ele?” O professor pode problematizar um pouco a atividade colocando nomes de frutas que começam com a mesma letra e, se responderem que descobriram porque começa com a mesma letra, mostre outro item com a mesma letra inicial. Espera-se que assim eles busquem outros indicadores para justificar sua escolha, explicando, por exemplo: “termina por ...

“ ou “tem o som da letra ...”

II - Leitura e escrita de textos memorizados

Os textos infantis, quais sejam, parlendas, trava-línguas, canções, são facilmente memorizados por apresentarem rimas, ritmo e as crianças têm prazer em recitá-los. Neles, a linguagem ganha uma dimensão lúdica que vale a pena explorar.

Esses textos devem ser explorados primeiramente em seu próprio sentido, naquilo que têm de inusitado, de engraçado de diferente e só depois serem usados para promover o avanço na compreensão do sistema de escrita.

É importante fazer o aluno participar frequentemente de atividades de leitura já sabendo o que está escrito, pois, a correspondência entre o falado e o escrito vai se tornando mais precisa aproximando-se cada vez mais das letras de cada palavra.

A atividade envolvendo leitura e escrita de poemas pode ser de vários tipos:

- localização de palavras em um poema,**
- ditado com consulta de palavras de um poema,**
- escrita do verso de um poema**

Para os três tipos, teremos:

1) Objetivo: conhecer um novo poema e apreciar sua linguagem, utilizar as estratégias de seleção, antecipação e verificação, considerando aquilo que já sabem sobre o sistema de escrita

2) Planejamento: realizar a atividade ao longo do ano, usar cópias do poema sendo que para a atividade de “escrita do verso de um poema” a cópia deve estar sem o último verso

Exemplo:

MISTÉRIO DE AMOR

José Paulo Paes

É O BEIJA-FLOR QUE BEIJA A FLOR

OU É A FLOR

QUE BEIJA O BEIJA-FLOR? (não colocar este verso na atividade de escrita do verso)

No lugar deste último verso deixe uma linha para que eles escrevam .

A atividade poderá ter a duração de 20 minutos

3) Encaminhamento:

- Organize as duplas, distribua as cópias, converse com eles: sobre o nome do poema, o do autor.
- Leia o poema algumas vezes e faça algumas perguntas: “Gostaram?” “É interessante?” “Quais palavras rimam?”
- Leia novamente e sugira que eles vão acompanhando com o dedo o que estiver sendo lido
- Terminada a leitura, os alunos alfabéticos poderão guardar o texto e escrever o poema em seus cadernos; os não alfabéticos, podem localizar no poema as palavras que você for ditando, circulando-as ou pintando-as.
- Peça para localizarem as palavras que rimam
- Na atividade de “ditado com consulta de palavras de um poema”, em vez de marcar as palavras, os alunos escrevem as palavras ditadas, consultando o poema.
- Na atividade de “escrita do verso de um poema”, apenas os alunos não alfabéticos receberão a cópia do poema, os alfabéticos apenas ouvirão a leitura. Após a leitura, os alfabéticos escreverão o poema inteiro no caderno, e os não alfabéticos escreverão apenas o último verso na linha em branco que consta na cópia do poema.

Não se esqueça: durante a atividade, circule pela sala e faça intervenções que obriguem os alunos a pensar, fazendo perguntas. Se necessário, repita a leitura do poema.

III - Cruzadinhas

Para crianças silábico-alfabéticas ou alfabéticas, as cruzadinhas oferecem excelentes oportunidades de

refletir sobre a escrita e, especialmente no caso dos alunos alfabéticos, também sobre questões ortográficas. Porém, essa atividade já se torna difícil para as crianças que escrevem segundo hipóteses pré-silábicas ou silábicas, por isso, uma alternativa é a inclusão de um “banco de palavras”. O aluno, após encontrar a palavra em meio a outras, irá copiá-la no espaço correspondente.

Antes de propor a cruzadinha como atividade, será preciso ensinar às crianças como funciona a brincadeira: uma letra em cada espaço, não podem faltar ou sobrar espaços, os sentidos horizontal e vertical (indicados pela posição das figuras)

O professor pode introduzir essa brincadeira desenhando uma cruzadinha em cartolina e jogando com letras móveis.

Para o trabalho individual ou em duplas, providencie cópias das cruzadinhas e as cópias do banco de palavras podem ser dadas apenas àqueles que ainda não escrevem convencionalmente. Oriente que contem os espaços que há para escrever a palavra correspondente ao desenho. Se a palavra for “girafa” haverá seis espaços e a criança deverá procurar no banco de palavras a coluna que corresponde às palavras de seis letras.

Depois de algum tempo essa atividade pode ser dificultada com a colocação no banco de dados de mais palavras do que as necessárias para preencher a cruzadinha.

IV - Advinhas

As advinhas ou charadinhas são textos que apresentam um enigma, um duplo sentido e palavras semelhantes que dão pistas. É importante que a criança conheça a advinha e a resposta da advinha proposta para, através dessa atividade, avançar no sistema de escrita.

O encaminhamento da atividade com advinhas pode ser assim:

- ensine as advinhas com antecedência: em aulas anteriores ou nos momentos iniciais da mesma aula
- inclua advinhas que já fazem parte do repertório da turma
- os alunos em hipótese alfabética lêem sozinhos e procuram as respostas
- para os alunos não alfabéticos, você lerá cada uma das advinhas e lhes dará um tempo
- se quiser problematizar a atividade, coloque nas respostas palavras que comecem e/ou terminem com a mesma letra

Exemplos para a atividade:

O QUE É, O QUE É?

**1) QUE VAI ATÉ A PORTA DA CASA MAS NÃO ENTRA?
CALÇADACIMENTOPEDRA**

**2) O QUE É, O QUE É QUE FOI FEITO PARA ANDAR MAS NÃO ANDA?
RATO RUA REI**

V - Jogo da força

Essa atividade poderá ser desenvolvida assim:

- Jogue algumas vezes com a classe toda, Escolha a palavra. Coloque-a na lousa.
- Ao passar a atividade para as crianças, use o apoio de cartelas que contenham listas de palavras e distribua-as às crianças. Os alunos alfabéticos não precisarão desse apoio da cartela
- Forme duplas ou quartetos de alunos que ainda não escrevem convencionalmente
- Sorteie em cada grupo um aluno que será o ‘dono da rodada’. Chame todos esses ‘donos da rodada’ e escolha com eles uma única palavra.
- nos grupos, o ‘dono da rodada’ desenha os espaços de acordo com o número de letras da palavra escolhida
- os participantes vão sugerindo as letras até alguém adivinhar a palavra e este será o novo ‘dono da rodada’.

Situações de leitura e comunicação oral

Ler para conversar, conversar para ler

A conversa é uma situação que pode dar aos alunos a oportunidade de desenvolver as habilidades de comunicação oral prevista para o 1º ano.

Há várias maneiras através das quais o professor pode estimular a comunicação oral. Exemplos:

1) Apresentação de um projeto didático de estudo dos animais do Pantanal. Converse com os alunos sobre o assunto, deixe que digam o que já sabem a respeito e incentive a participação de todos.

2) Leitura em voz alta de textos literários. Converse com os alunos sobre a história, se gostaram ou não comente os recursos literários usados pelo autor, o comportamento dos personagens. A conversa a partir de textos literários permite a prática de um comportamento leitor essencial: a troca de opiniões e impressões sobre o que lêem.

Observação: não faça da escolha de uma história um pretexto para ensinar valores – isso confundiria a literatura com um exercício moralizante ao qual ela não se presta. A conversa a partir da história não pode se transformar em oportunidade para mostrar aos alunos quais atitudes são adequadas. O valor do texto literário está na sua capacidade de despertar o interesse do leitor e criar nele o desejo de continuar a ler. Essa conversa é para permitir aos leitores compartilhar impressões, emoções e inquietações suscitadas pela história.

3) Leitura de texto jornalístico. É uma oportunidade para os alunos conhecerem um outro tipo de linguagem: a jornalística. Pode-se usar um suplemento infantil que tem matéria e linguagem mais adequadas. Mostre o jornal e o caderno onde está a notícia. Dê algumas informações sobre o tema da notícia: um novo espaço cultural, um passeio, esporte, vida de crianças em situações problemáticas. Esses assuntos suscitam conversas ricas que ampliam os conhecimentos gerais dos alunos e permitem relativizar seus pontos de vista.

4) Leitura de história em quadrinhos. A criança pode se aproximar das características das histórias em quadrinhos (balões, tipos de balões, seta que aponta para a personagem que fala), prestando atenção nos desenhos, nas expressões das personagens e nas cenas. Pode-se propor que a criança conte o que acontece na história apenas observando o desenho, favorecendo o uso da imagem para antecipar o significado de um texto. É importante explorar a expressão das personagens, por exemplo, pergunte: “Olhem para a cara do Cebolinha”. “O que parece estar sentindo?” Esse tipo de texto só será compreendido se houver uma interação permanente entre imagem e escrita para construir o sentido. Durante essa atividade, pode-se usar algumas estratégias de treino de escrita, como pedir às crianças que ainda não lêem convencionalmente que localizem determinada palavra num balão, mas tenha sempre em vista que a finalidade da leitura é a diversão com a história.

Anta, onça e outros animais do Pantanal

Projeto didático: Ler para aprender

É interessante realizar um projeto que envolve a leitura de textos de divulgação científica porque permite ao aluno o acesso a informações variadas e contribui para que exercite procedimentos de pesquisa e de estudo.

Alguns objetivos da leitura de textos científicos são:

- antecipar o que pode estar escrito, observando imagens, legendas, gráficos, títulos para ter uma idéia geral do conteúdo

- marcar passagens importantes, fazer anotações ou resumos para poder retomar, no futuro, os pontos principais

- refletir sobre temas importantes para nossa realidade, como a preservação dos ambientes naturais

Realizando essas ações o aluno está construindo uma “compreensão” de modo a poder recuperar o conteúdo, utilizando suas próprias palavras.

A escola tem a obrigação de ensinar o aluno a “aprender a aprender” para que se tornem autônomos como estudantes.

A razão da escolha de um projeto didático sobre os animais brasileiros é o fato de este tema encantar os alunos dessa faixa etária. Supõe-se que eles já tenham algum conhecimento, mas provavelmente eles saibam

mais sobre os leões africanos do que sobre os animais que habitam o Pantanal.

O fascínio que as crianças têm pelos animais dá mais sentido à leitura desses textos e podem por em prática muitas das ações relacionadas a aprender a partir da leitura.

O produto final é um mural composto de fichas elaboradas pelos alunos com ilustrações e informações sobre os animais.

Além de desenvolver técnicas comuns para a aprendizagem da escrita e da leitura, esse projeto também permitirá ao aluno utilizar linguagem adequada a textos de divulgação científica, clara e objetiva com informações precisas e fidedignas. Permitirá também que ele ponha em prática comportamentos de leitura tendo o estudo como objetivo: grifar, anotar informações e localizar trechos importantes.

Esse projeto poderá ter a duração de aproximadamente dois meses e seguir as seguintes etapas:

- Estudo dos animais e seleção de material pelo professor
- Conversa com os alunos sobre o projeto e seus objetivos procurando despertar seu interesse e que se sintam envolvidos

- Organize as crianças em grupos de quatro ou cinco
- Proponha o estudo coletivo sobre um animal (a anta)
- Proponha o estudo, em duplas, de outros animais (onça-pintada, tuiuiú, jacaré do Pantanal)

O professor deve fazer a leitura de um texto ou vários textos de divulgação científica sobre esses animais. Mostre o livro onde está o texto, as ilustrações, converse com eles sobre o assunto: as características do animal, pergunte o que eles já sabem sobre o assunto e registre tudo em um cartaz... Em seguida, os alunos, em grupos ou em duplas elaborarão fichas técnicas que poderão ter como título: "Você sabia?" Para isso, usarão material selecionado por eles no acervo da escola ou da classe: livros, revistas ...

Os alunos farão, depois, a revisão dos textos. Aqui, haverá a intervenção do professor: leia as fichas e discuta a escrita das palavras que precisam de revisão. Recolha as fichas, analise as produções, faça as correções necessárias e devolva no dia seguinte para que os alunos passem o texto a limpo em folhas especiais e façam as ilustrações.

Finalmente farão a exposição dos trabalhos no mural, compartilhando o produto escrito de seu estudo com seus colegas e/ou com seus pais.

O professor poderá também fazer leitura de texto sobre um animal dando cópias desse texto aos alunos. Durante a leitura, chame a atenção deles para a separação dos parágrafos. Os textos científicos se prestam muito a isso por que geralmente estão organizados por assunto e novo parágrafo. Mostre os recursos que o autor usou para evitar repetições de palavras. Faça, no quadro, anotações das informações mais interessantes mostrando a eles como essas informações podem ser anotadas de forma reduzida e retomadas posteriormente sem precisar reler todo o texto.

A elaboração das fichas pelos alunos deve ser feita com intervenções do professor: "Será que o leitor vai entender?" "Como podemos fazer para ficar mais claro?"

As ilustrações sobre os animais podem ajudar muito na leitura antecipada do aluno. Se ele estiver fazendo um estudo sobre a onça-pintada, ao olhar gravuras de uma anta, uma capivara e um veado, deduzirá que abaixo dessas gravuras está escrito sobre a alimentação da onça.

Uma atividade interessante é a elaboração, pelos alunos, das fichas dos animais onde poderão constar: uma gravura ilustrativa, e os dados: nome, peso, comprimento, onde vive, alimentação, filhotes.

Resumo elaborado por: Marta Maria Nepomuceno de Freitas - Graduação: Letras Português – Inglês (PUC) - Pedagogia (Faculdades São Marcos e Piratininga) - Direito (USP)

SME-SP. TODA FORÇA AO PRIMEIRO ANO: CONTEMPLANDO AS ESPECIFICIDADES DOS ALUNOS SURDOS, 2007

Apresentação

Lei Federal 10.098 de 19 de dezembro de 2000 - que prevê a formação de intérpretes de Língua de Sinais para possibilitar aos surdos o acesso à informação;

Lei Federal 10.436 de 24 de abril de 2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua oficial das comunidades de surdos; e

Por muito tempo a escola ignorou as especificidades dos alunos surdos e insistiu em trabalhar com eles da mesma forma que com os ouvintes. Os mesmos materiais eram usados, com as mesmas exigências, desconsiderando que os alunos surdos apresentam diferenças lingüísticas significativas, que devem ser contempladas em seu processo educacional.

A criança ouvinte, quando chega à escola, já dispõe de uma língua, usada na modalidade oral, e se baseia nela para a construção da leitura e da escrita. A criança surda, por outro lado, pode conhecer alguns vocábulos e mesmo algumas estruturas da Língua Portuguesa, na modalidade oral, mas raramente apresenta conhecimento suficiente que a ajude na tarefa de atribuir sentido à leitura, bem como de construir sentido na escrita.

Cerca de 90% da população de crianças surdas vêm de famílias ouvintes. Por serem ouvintes, é esperado que as famílias privilegiem a linguagem oral, inacessível para as crianças surdas. Por outro lado, a Língua de Sinais é quase sempre desconhecida pela família.

Assim, embora possam contar com uma linguagem, constituída na interação com os familiares ouvintes, dificilmente as crianças surdas, de pais ouvintes, chegam à escola com uma língua desenvolvida, seja a de Sinais, seja a Portuguesa.

Considerando que muitas vezes as crianças surdas ingressam na escola com 5 a 6 anos de idade, aprender a ler e a escrever significa, para a maioria delas, aprender uma língua.

Por não terem acesso à linguagem oral, usada pelas famílias, e pelo fato de as famílias não usarem a Língua de Sinais, as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, são privadas das conversas, assim como muitas vezes de atividades prazerosas, como contação de histórias, recitação de versinhos e parlendas, entoação de canções. A não participação em tais atividades prejudica a constituição de conhecimento de mundo e de língua, disponível comumente às crianças ouvintes antes da escolarização. Por outro lado, pesquisas mostram que, expostas à Língua de Sinais, as crianças surdas podem usufruir de todas estas atividades.

Línguas de Sinais: Estudos lingüísticos mostram que as Línguas de Sinais apresentam todos os requisitos de uma língua natural. Elas obedecem aos mesmos princípios das línguas orais, no sentido de que apresentam um conjunto de símbolos convencionais, e uma gramática.

As primeiras pesquisas lingüísticas sobre as Línguas de Sinais evidenciaram que elas apresentam organização formal nos mesmos níveis encontrados nas línguas faladas que especifica os modos como os sinais devem se combinar para formar frases.

O fato de ser uma língua visual/gestual faz com que as Línguas de Sinais apresentem algumas características que as diferenciam das línguas oral-auditivas.

A Língua de Sinais além dos sinais produzidos com as mãos, empregam recursos não-manuais, que incluem expressões faciais, movimentos da boca, direção do olhar, o que permite a expressão de um número significativamente maior de informações lingüísticas. Quando se trata da leitura, ela acontece por meio da leitura-oro-facial, ou seja, dos movimentos dos lábios e dos músculos da face.

Reconhecendo a importância da Língua de Sinais para as crianças surdas e levando em consideração que a maioria delas tem famílias ouvintes, cabe à escola propiciar condições para que seus alunos surdos adquiram, preferencialmente na interação com adultos surdos, sinalizadores, com os quais poderão aprender não só os sinais, mas o uso de todos os recursos que as Línguas de Sinais oferecem.

Cada escola deve encontrar a melhor forma de possibilitar a aquisição da Língua de Sinais pelos alunos surdos. Contudo, há de se ter em mente que a aquisição da Língua de Sinais é um direito assegurado pelo Decreto Federal 5.626, de 22 de dezembro de 2005 e pela Lei Municipal nº13.304, de 21 de janeiro de 2002. Segundo este documento, as crianças surdas têm direito a uma educação bilíngüe, na qual a Língua de

Sinais é a primeira língua e a Língua Portuguesa, a segunda, no sentido de que a sua aquisição vai se dar com base na primeira língua.

Além da exposição à Língua de Sinais, os alunos surdos devem ser inseridos desde cedo em atividades de leitura, uma vez que, como destaca Tovar2 (2000), ela é a principal fonte de informação para a criança surda adquirir a linguagem escrita.

Segundo o mesmo autor, na medida em que a criança é exposta a textos variados, irá adquirindo a linguagem escrita. Assim como Tovar, também destaca a importância de se ler para as crianças surdas desde a idade pré-escolar. Segundo ela, pode-se contar uma história em Língua de Sinais e se mostrar a escrita e as figuras para que as crianças relacionem o conteúdo sinalizado com o escrito, ainda que não sejam capazes de lerem sozinhas. Quando começam a ler, as crianças lêem o texto junto com seus professores e explicam seus conteúdos na Língua de Sinais.

Estas são algumas das especificidades, resultantes do fato de os surdos interagirem por meio de experiências visuais. Tais especificidades devem ser contempladas tanto no ensino como na avaliação das crianças surdas.

Lerner (2002) afirma que o desafio que a escola enfrenta hoje é conseguir que todos os seus alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e de escritores. Este desafio estende-se a todos os alunos, ouvintes, surdos, com dificuldades visuais, motoras ou de outra natureza. Para auxiliar a escola a atingir o objetivo de formar alunos leitores e escritores, muitas propostas têm sido elaboradas nos últimos tempos.

Surdez ou deficiência auditiva? - A surdez, ou deficiência auditiva, como muitas pessoas preferem chamar, se caracteriza por uma dificuldade na recepção, percepção e reconhecimento de sons. Esta dificuldade pode ocorrer em diferentes graus, indo do mais leve (perda auditiva que interfere na aquisição da fala, mas não impede o indivíduo de se comunicar por meio da linguagem oral), ao mais profundo (perda auditiva que impede o indivíduo de adquirir linguagem oral) (Lima, 1997).

Nesta classificação, surdo é aquele que tem perda auditiva profunda, e que, portanto, dificilmente adquirirá linguagem oral sem um treinamento específico para utilização da audição residual e da fala.

Concebidos como deficientes, não há um investimento por parte dos profissionais e nem mesmo da família e, assim, a maior parte dos alunos surdos sai da escola sem quase nada ter aprendido. Os que ficam apresentam geralmente dificuldades acentuadas em quase todas as áreas acadêmicas.

Uma mudança na concepção de surdez consiste em vê-la não como uma deficiência, que impõe inúmeras restrições às pessoas surdas, mas como uma diferença na forma como o sujeito vai ter acesso às informações do mundo.

Esta nova concepção da surdez pressupõe considerá-la não como uma deficiência a ser curada, eliminada ou normalizada, e sim como uma diferença a ser respeitada e ao sujeito surdo como pertencente a uma comunidade minoritária que partilha uma Língua de Sinais, valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios (Skliar, 1997).

A Língua de Sinais anula a deficiência lingüística, conseqüência da surdez, e permite que as pessoas surdas se constituam como membros de uma comunidade lingüística minoritária diferente e não como um desvio da normalidade.

Por ser uma língua visual-espacial, a Língua de Sinais é adquirida sem dificuldades, na interação com usuários fluentes, preferencialmente surdos. Uma vez adquirida, ela vai possibilitar ampliação de conhecimento de mundo e de língua, com base nos quais os alunos surdos poderão aprender de forma mais eficiente a Língua Portuguesa.

Ao mesmo tempo em que se propicia o desenvolvimento lingüístico na Língua de Sinais, deve-se começar um processo de sensibilização em relação à escrita, suas funções e sua importância. Pode-se conseguir fazer nascer na criança surda a consciência da utilidade e do prazer da escrita, lendo contos e escrevendo bilhetes e cartões para ela, lendo com ela, consultando anúncios, rótulos, etiquetas e livros na sua presença, fazendo-a ver a sua utilidade em atividades da vida diária, como compras e passeios. Os adultos próximos devem explicar, em Língua de Sinais, o conteúdo do texto.

Tanto Tovar, como Svartholm (2003), chamam a atenção para o fato de que não se pode ensinar a língua escrita a um surdo do mesmo modo que a um ouvinte pelo fato de que o surdo não tem um referente oral. Segundo os autores, não são adequados os "métodos" que se baseiam no ensino das letras e de suas combinações em sílabas. Svartholm (2003) enfatiza que a criança surda vê palavras no papel e constrói conhecimento lingüístico e gramatical por meio da visão. Neste sentido, a autora recomenda que se deva trabalhar o texto como um todo e não cada palavra.

Assim como na exposição à Língua de Sinais, os alunos surdos devem ser inseridos em atividades que envolvam o uso da Língua Portuguesa em textos autênticos e não adaptados pelos professores, com vocábulos e estruturas frasais simplificados.

Os professores devem acreditar no potencial dos alunos surdos e propiciar-lhes condições para que eles se tornem leitores e escritores. O grau de proficiência de cada aluno vai depender do seu conhecimento de Língua Portuguesa. Tendo em vista que a Língua Portuguesa é considerada segunda língua para os surdos, não se pode esperar do aluno surdo o mesmo grau de complexidade exigido do aluno ouvinte.

Svartholm (1998) propõe que não se compare o desempenho dos alunos surdos com o de ouvintes no uso da língua majoritária, mas que, em vez disso, se use como parâmetro o desempenho lingüístico de crianças ouvintes aprendendo uma segunda língua.

Decreto Federal 5626 estabelece que, na correção das provas escritas, devem-se adotar mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de segunda língua, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa.

O ensino da leitura e da escrita para os alunos surdos não tem sido diferente do que se propõe para os ouvintes.

Os alunos surdos, quando entram na escola e são inseridos no trabalho de leitura e escrita, não dispõem dos mesmos recursos lingüísticos que os ouvintes: alguns, filhos de pais surdos, podem ter adquirido a Língua de Sinais, mas a maioria conta apenas com fragmentos da Língua Portuguesa oral, usada pela família.

Mesmo que tenham adquirido linguagem oral na interação com os familiares, dificilmente, raramente mesmo, as crianças surdas chegam à escola com conhecimento da Língua Portuguesa no qual possam se basear para o aprendizado da leitura e da escrita.

Para a maior parte das crianças surdas, aprender a ler e a escrever significa aprender uma língua.

Assim como para as crianças ouvintes, também para as surdas o ensino da Língua Portuguesa tem se fundamentado na concepção de linguagem como instrumento de comunicação.

Nos últimos anos, um número crescente de pesquisadores tem procurado mostrar que as dificuldades que os alunos surdos apresentam na leitura e na escrita não decorrem da surdez, mas do conhecimento de língua de que dispõem o que resulta em grande parte do processo escolar a que foram submetidos.

A preocupação dos professores em ensinar a Língua Portuguesa aos alunos surdos levou-os a trabalharem intensivamente o vocabulário com seus alunos. Antes mesmo de verificarem o que os alunos entenderam do texto, pedem que os alunos sublinhem as palavras desconhecidas, procurem o significado das mesmas no dicionário, e feito isso, muitas vezes pedem que façam frases com as palavras pesquisadas. O foco nas palavras resultou em tendência dos alunos surdos a se aterem a cada palavra individualmente, sem relacioná-la com as outras no texto. O grande número de palavras desconhecidas nos textos provocava, nos alunos surdos, desânimo e, além de afastá-los da leitura, contribuía para o estabelecimento de uma representação da leitura como muito difícil e, deles, como incapazes de ler. Os professores, por sua vez, evitavam dar textos para os alunos surdos lerem e, quando o faziam, geralmente os mesmos eram simplificados, tanto em relação ao vocabulário como às estruturas sintáticas, visando à sua compreensão pelos alunos.

Uma vez adquirida a Língua de Sinais, ela vai possibilitar a ampliação do conhecimento de mundo, bem como a inserção em atividades que envolvam a escrita, como relatos de história e leitura de livros. Svartholm (2003) propõe que a "leitura" de livros e revistas seja feita com crianças desde a Educação Infantil porque diverte, estimula e satisfaz a curiosidade.

Os alunos devem ser apresentados ao maior número possível de textos e o professor deverá ser capaz não somente de "traduzi-los" para a Língua de Sinais e vice-versa, como também de explicar e explicitar características dos textos para as crianças. Tais explicações deveriam ser dadas em uma perspectiva contrastiva, na qual as diferenças e semelhanças entre a Língua de Sinais e a Língua Majoritária escrita seriam esclarecidas.

Na medida em que adquiram a Língua Portuguesa, faz-se necessário que os alunos tenham acesso a materiais escritos, de diferentes gêneros e tipos textuais, para que ampliem seu conhecimento lingüístico e textual e, assim, possam não só ampliar suas habilidades de compreensão como também de produção de textos.

A tarefa do professor é viabilizar o acesso do aluno, ouvinte e surdo, ao universo dos textos que circulam socialmente e ensinar a produzi-los.

A meta do trabalho de leitura é, como propõe Svartholm(1998), que as próprias crianças "descubram a língua", guiadas pelo professor. Para isso o professor pode promover discussões sobre os textos e sobre as palavras por meio da Língua de Sinais, bem como comparar estruturas gramaticais na Língua de Sinais e na Língua Majoritária. Para que as crianças surdas brasileiras descubram a Língua Portuguesa, é fundamental que tenham acesso visual a ela, o que significa que a leitura não pode se restringir apenas à apresentação, na Língua de Sinais, do conteúdo do texto escrito. A criança surda precisa "ler", pois, é por meio da leitura que ela irá adquirir/aprender a estrutura e a gramática do Português.

Fernandes (2003) destaca a importância de as atividades de leitura, principalmente na fase inicial, serem contextualizadas por meio do uso de recursos visuais (figuras, vídeos, desenhos)

que permitam aos alunos surdos a compreensão prévia do tema. A leitura de imagens conduzirá o processo de reflexão e de inferência. A leitura das imagens e a sua relação com experiências vividas permitirão o despertar da atenção e do interesse pelas possíveis mensagens que o texto veicula. A dramatização é outro recurso importante para que os alunos surdos compreendam o texto que está sendo trabalhado.

Por terem as crianças surdas uma história diferente de interação com a Língua Portuguesa escrita, espere-se que seu percurso na direção da escrita convencional seja diferente (não deficiente) do observado em crianças ouvintes..

A representação que o professor tem do potencial do aluno surdo é outro fator que não pode ser deixado de lado, uma vez que, muitas vezes, ela responde pela resistência em oferecer materiais escritos aos alunos surdos e, quando são oferecidos, consistem em atividades descontextualizadas e de textos curtos, com vocabulário e sintaxe adaptados pelo professor.

Pesquisas atuais mostram que, quando a criança surda tem a chance de, no início do seu desenvolvimento, aprender a Língua de Sinais, o seu processo educacional é diferente do que se observa quando este aprendizado não acontece. Ela transfere os conhecimentos adquiridos na Língua de Sinais para o espaço escolar.

Para Quadros (2005), o fato de passar a ter contato com a Língua Portuguesa com significado, trazendo conceitos adquiridos na sua própria língua, possibilitará um processo muito mais significativo para a criança surda. A autora faz referência a Cummins (2003), que destaca que crianças que vão para a escola com uma língua consolidada terão mais possibilidades de desenvolver habilidades de leitura e escrita do que as que não vão.

O Decreto Federal no 5626 garante aos alunos surdos o direito a uma educação bilíngüe, que contemple a Língua de Sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa, que será adquirida com base na primeira. Neste movimento, que está apenas começando, o conhecimento das especificidades da surdez, proposta deste livro, pode subsidiar os professores na sua prática, de modo a possibilitar que os alunos surdos da rede regular de ensino atinjam melhores resultados no processo de aquisição e uso da linguagem escrita do que aqueles observados atualmente.

Resumo o realizado por Ninete aparecida Rocha – Psicopedagoga com Pós-Graduação em Psicologia

SME/DOT. PROGRAMA LER E ESCREVER - PRIORIDADE NA ESCOLA MUNICIPAL - PROJETO INTENSIVO NO CICLO I - MATERIAL DO PROFESSOR - VOLUME 1, 2006

PARTE I – ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O USO DO MATERIAL PREENCHIMENTO DOS DADOS NO LIVRO DO ALUNO

Sabemos que muitos alunos, nesse período inicial, precisarão de auxílio para escrever sozinhos. Você poderá escrever os nomes dos alunos- organizando em colunas diferentes os nomes dos meninos e das meninas - em uma lista a ser utilizada na chamada diária. Essa lista servirá como fonte de informação para várias tarefas a serem realizadas pelos alunos, e uma delas pode ser este momento inicial de identificação do material pessoal.

LEITURA DA PROPOSTA DA ATIVIDADE PELO PROFESSOR

Neste livro há alguns textos que são direcionados aos alunos, mas neste momento em que nem todos eles sabem ler, autonomamente, solicitamos que sejam lidos por você, em voz alta, para todos. Quando os alunos participam de atos de leitura, lendo ou testemunhando a leitura de um leitor mais experiente, têm a oportunidade de colocar em jogo uma série de aprendizagens:

- Recorrer à leitura de textos variados para cumprir uma diversidade de propósitos (ler para saber mais, ler para se desenvolver, ler para se divertir, ler para se emocionar);
- Estabelecer a modalidade de leitura adequada ao texto que está sendo lido e ao objetivo da leitura;
- Relacionar diferentes textos e buscar outros para resolver problemas colocados por aquele que se está lendo;
- Confrontar sua leitura com a de outros leitores, sobre as interpretações das intenções implícitas dos autores.

SABER O QUE OS ALUNOS SABEM SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA

As atividades realizadas pelos alunos, individualmente, e as respostas dadas por eles, durante as intervenções que você realiza, são informações importantes para que possa acompanhar a aprendizagem de cada um, em relação ao sistema de escrita. Vale dizer que, acompanhar a aprendizagem do aluno é uma tarefa permanente; por isto é fundamental que você organize uma avaliação inicial para saber o que sabem seus alunos sobre a escrita, no início do ano. É necessário também, manter uma pasta e/ou caderno organizado com avaliações de percurso dos avanços dos alunos desta classe.

SABER O QUE SABEM OS ALUNOS SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA

Esta, não é uma tarefa simples. Primeiro porque depende de selecionar qual o gênero que se quer avaliar. Então, é interessante voltar ao Comunicado nº 816, DOC de 06/08/2005, que apresenta as expectativas de aprendizagem para o 4º ano, escolher um dos gêneros sugeridos e propor aos alunos a sua escrita individual, para saber o que eles sabem sobre a linguagem com a qual se escreve.

AVALIAÇÃO DO PROFESSOR E DO ALUNO

Além da avaliação processual realizada, ao longo do ano, os alunos farão a cada final de período uma auto-avaliação do que aprenderam, que será compartilhada com você. Para que seja viável a realização destas avaliações sugerimos que, durante a última semana, você peça o material dos alunos e, a cada dia, avalie grupos de alunos. E que a devolução seja feita assim que eles também tenham se avaliado.

USO DA LETRA

Nos primeiros meses de aula, enquanto seus alunos ainda não são leitores e escritores autônomos, sugerimos que você utilize a letra bastão, pois ela é mais adequada para o processo de ensino da escrita. É por isto que o **MATERIAL DO ALUNO – VOLUME 1** também está todo com esta letra e maiúscula. Isto não significa que devemos manter os alunos afastados dos demais tipos de letras. Assim que eles dominarem o sistema de escrita alfabético é possível ensiná-los a escrever com a letra cursiva, a partir de seu próprio nome.

REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE EM DUPLA

A maioria das propostas das atividades está orientada para ser realizada em duplas, isto porque para os alunos que ainda estão em processo de alfabetização esta forma de agrupamento é a mais adequada, para incentivá-los a ler e a escrever, mesmo quando ainda não sabem. A formação das duplas para a realização de atividades de leitura de listas ou textos que os alunos conhecem de memória, com o objetivo de que eles se apropriem do sistema de escrita, geralmente, segue um critério básico de organização: alunos com hipótese de escrita pré-silábica e silábica sem valor sonoro devem juntar-se com alunos com hipótese de escrita silábica com valor sonoro, porque estes últimos já conseguem estabelecer relações entre o oral e o escrito, já usando letras que correspondem às usadas nas partes escritas.

No entanto, a atividade de leitura de listas ou de textos que já sabem de memória, não coloca desafios cognitivos para os alunos com hipóteses de escrita silábico-alfabética e alfabética. Para estes é necessário planejar uma variação na atividade que a reverta para uma reflexão sobre questões ortográficas.

LEITURA EM VOZ ALTA DE TEXTOS LITERÁRIOS PELO PROFESSOR PARA OS ALUNOS

Nestas situações de leitura feita pelo professor, de livros de literatura, não há a preocupação com a aprendizagem sobre o sistema de escrita, mas sim com que os alunos aprendam as formas como as pessoas

utilizam a leitura para deleite. Desta maneira, vivenciarão comportamentos leitores, da prática social da leitura, aprendendo também a linguagem com a qual se escreve, típica destes gêneros escolhidos e lidos. Para os alunos, esta atividade é de extrema importância, ocorrendo neste material como a 1ª do dia, logo após a apresentação da agenda e a cópia pelos alunos. Dizemos isto porque deve ocorrer no horário nobre da aula, ou seja, no horário mais importante, de maior audiência, pois as aprendizagens que ela possibilita são inúmeras e preciosas. Professor, é sempre importante buscar informações sobre o autor e sobre o livro que será lido, bem como compartilhar com os alunos as informações que considerar mais interessantes: algo que os aproxime da leitura que você realizará. Não pare a leitura para explicar palavras que acha difíceis, nem as troque por palavras mais fáceis. A compreensão de uma palavra por ser conseguida ao longo do texto, pois o contexto auxilia na inferência do que ela pode significar. Lembre-se de que um dos objetivos desta leitura é, justamente, que os alunos tenham acesso à linguagem típica de textos escritos. Se mudarmos a linguagem estaremos impedindo que o aluno desfrute da beleza das palavras menos usuais.

PARTE II – ATIVIDADES E ORIENTAÇÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA

A partir de agora, o Material do professor do PIC apresentará orientações para as atividades a serem realizadas com os alunos. Organizamos o material de forma que você tenha um modelo reduzido da atividade, ao lado de sua orientação.

CONHECER UNS AOS OUTROS

Este é o seu primeiro contato com os alunos. Fale um pouco sobre você, conte um pouco sobre sua vida profissional. Seja sincero e transmita sua disponibilidade e desejo de trabalhar e ajudá-los a aprender a ler e a escrever. Crie um ambiente agradável, em que os alunos sintam-se à vontade e comecem a confiar em você, pois isto será fundamental para que se empenhem em aprender e assim, obter sucesso na escola.

LISTA DE MATERIAL ESCOLAR

Nesta atividade o professor ditará alguns dos materiais que serão utilizados no decorrer das aulas. Esta é uma atividade de leitura, mas não é esperado que os alunos leiam de forma autônoma e convencionalmente. No entanto, como se trata de uma lista de materiais escolares, os alunos que ainda não lêem sozinhos poderão inferir o que está escrito, utilizando de algumas pistas, por exemplo, algumas letras que conhecem, que fazem parte de outras palavras que conhecem de memória.

RODA DE JORNAL

Sentar em uma roda é uma boa estratégia para socializar experiências e conhecimentos, já que favorece um ambiente de troca entre os alunos. Por isto, é importante realizar a Roda de Jornal com os alunos sentados em círculo. Você pode selecionar uma notícia interessante para ler ou disponibilizar o jornal da escola para que escolham notícias para ler e comentar. Incentive os alunos a estabelecerem relações com outros fatos da vida. Este trabalho cumpre duas funções básicas:

- 1 - desenvolver o hábito de leitura de publicações periódicas;
- 2 - apresentar o jornal como um veículo de informações e portador de vários gêneros textuais (notícia, reportagem, classificados...).

NOME DOS ALUNOS DA CLASSE

As palavras que os alunos conhecem de memória, por terem muito contato com elas, são importantes como recurso no processo de alfabetização. Em geral, são nomes: o próprio nome, os nomes dos colegas, dos pais, do professor, de um grande amigo, de um artista preferido, de produtos que consome, de animais. O objetivo de se trabalhar com palavras que os alunos conhecem é oferecer alguns modelos de escrita que podem ser utilizados como referência para pensar sobre a escrita das palavras, para ler, para escrever. Saber escrever algumas palavras de memória, mesmo que escrevam de maneira não convencional, dá segurança e apoio aos alunos que se encontram ainda no início do processo de alfabetização. Estas listas de palavras, significativas aos alunos, devem ser fixadas em paredes ou murais, para que todos da classe possam consultá-las quando necessário.

ORGANIZAÇÃO DAS AULAS – ROTINA SEMANAL DE ATIVIDADES

A função do quadro de Rotinas Semanais de atividades é compartilhar com os alunos a organização das aulas durante a semana. Isto fará com que participem, mais ativamente, das propostas, pois poderão organizar, antecipadamente, os materiais necessários para as aulas organizadas. Esta organização pressupõe o uso das salas de Informática e de Leitura.

DIÁRIO DO ALUNO

A escrita do diário tem como objetivo proporcionar aos alunos mais uma situação significativa de registro e também apresentar mais uma função social da escrita. Para que esta atividade seja interessante, você poderá relatar sua experiência pessoal com o diário, falar sobre e ler diários famosos que se transformaram em livros. É fundamental ter alguns destes livros para apresentá-los aos alunos e ler para eles. O mais importante nesta atividade é que os alunos encontrem um sentido para a escrita diária e se apropriem de mais esta ferramenta da cultura escrita. Caso algum aluno ainda possua muita dificuldade para escrever, explique a ele que um diário também é composto de colagens e desenhos e que poderá recorrer a este tipo de registro, caso se sinta mais à vontade, afinal, o diário é exclusivamente dele.

RODA DE LEITURA

Permita que seus alunos observem os livros para compreender que há livros de vários tamanhos, sobre vários assuntos, com diferentes espessuras, tipos de letras, capas, ilustrações. Selecione, previamente, alguns livros e organize-os em um tapete ou mesa grande, para que os alunos possam manuseá-los, folheá-los, lê-los. Ao final da atividade, cada aluno escolherá um livro para levar para casa. Esta atividade também pode ser realizada na Sala de Leitura de sua escola. Apresente para eles a organização deste espaço e se puder, planeje esta aula com a colaboração do Orientador da Sala de Leitura.

CRUZADINHA

Esta é uma atividade que coloca em foco a quantidade de letras necessárias para escrever uma palavra e também quais letras utilizamos em função do “cruzamento” das palavras. Por isto, é uma ótima atividade para alunos com hipótese de escrita silábica e silábico-alfabética, pois os instigam a refletir sobre quais e quantas letras utilizar na escrita das palavras. Para os alunos com hipótese de escrita alfabética o desafio está na ortografia, ou seja, saber com quais letras se escrevem as palavras. Considerando que muitos sons são grafados de diferentes formas, assim como, várias letras representam sons diferentes. Para os alunos com hipótese de escrita pré-silábica, a atividade terá desafio se puderem fazê-la com os alunos que já estão pensando na relação entre a escrita e a fala, considerando o valor sonoro. Caso contrário, possivelmente, apenas preencherão os quadrinhos com letras aleatórias, o que não é nada satisfatório. Assim, o interessante é organizar duplas em:

- aluno com hipótese de escrita pré-silábica com alunos com hipótese de escrita silábica com valor sonoro;
- aluno com hipótese de escrita silábica sem valor sonoro com aluno com hipótese de escrita silábica com valor sonoro.

Agrupamentos deste tipo sugerem que os alunos realizem a atividade de leitura com base num banco de palavras, que deverá ser entregue a eles.

LEITURA DE POEMAS

Nesta atividade, o objetivo é que os alunos conheçam um pouco mais sobre este gênero textual, ampliem seu repertório de poemas, aprendam a declamar, conheçam as formas de escrita dos poetas e se encantem com eles. Dizem que os poemas tornam a vida mais bela de ser vivida... Também esperamos que os alunos conheçam diferentes tipos de poemas, com os diferentes temas tratados neles, os recursos utilizados pelos autores para escrevê-los, como a repetição de palavras, o uso de espaços e recursos gráficos, as rimas, a intencionalidade das palavras utilizadas e determinados recursos sonoros, a atribuição de sentimentos humanos a objetos e animais, enfim, possibilitar-lhes um contato intenso com este gênero textual. Não se preocupe, neste momento, com a leitura autônoma dos alunos.

RODA DE CURIOSIDADES

Este momento da aula objetiva que os alunos tenham acesso à leitura de gêneros de divulgação científica. Esta atividade permite que eles usem a leitura para aprender, isto é desfrutar do conhecimento científico que está nos livros e participar de uma cultura na qual a escrita encontra-se presente nos diversos conhecimentos. Neste momento, os alunos devem falar a respeito de seus conhecimentos sobre o assunto, antes da leitura feita pelo professor e o que aprenderam depois. Assim, organize os alunos em roda, para que possam falar e ser ouvidos. Como as Rodas de Curiosidades são semanais, sugerimos que você organize as datas e lembre os alunos responsáveis por elas – trazendo os textos – nos dias que as antecedem. Neste volume 1, a responsabilidade pela seleção dos textos de divulgação científica é do professor e outras curiosidades que o próprio material traz.

PROJETO DE JOGOS

No Projeto de Jogos os alunos terão a oportunidade de ler e de escrever diversos textos instrucionais e conhecer muitos tipos de jogos diferentes, para ensiná-los a outras pessoas. Este é o momento para compartilhar com os alunos o projeto, explicitar o produto final e definir com eles o tema e o destinatário.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

- conhecer textos instrucionais e regras de jogos e de brincadeiras, reconhecendo sua função social;
- saber onde podemos encontrar textos instrucionais;
- compreender textos instrucionais – regras de jogos – a partir da leitura em voz alta, feita pelo professor;
- ler e compreender textos instrucionais – regras de jogos – que não sejam muito extensos, com autonomia;
- produzir textos instrucionais que comuniquem com adequação a regra do jogo para outras pessoas;
- revisar os textos produzidos, fazendo pequenas alterações para melhorá-los.

OBJETIVO COMPARTILHADO COM OS ALUNOS

Organização de um “Livro de Jogos” para compor o acervo da Sala de Leitura da escola.

JUSTIFICATIVA

Os textos instrucionais são bastante utilizados na vida cotidiana e em várias situações – regras de jogos, receitas, manuais de aparelhos eletrônicos, guia para montagem de móveis – por isto, devem ser ensinados na escola. Regras de jogos e brincadeiras fazem parte da vida dos alunos, portanto, são bastante sedutores. Trabalhar estes textos no começo do ano é pertinente, desde que os mesmos mantenham o uso que fazemos deles, socialmente, isto é, mantenham suas características de atividade lúdica. De modo geral, são textos de fácil compreensão, por isto, são adequados ao processo de alfabetização.

CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS INSTRUCIONAIS

Existem vários tipos de textos instrucionais: receitas, manuais, regulamentos, contratos e outros. Especificamente, as receitas e os manuais costumam ser divididos em duas partes:

- 1 - uma contém listas dos elementos a serem utilizados (ingredientes, peças, ferramentas);
- 2 - a outra explica como proceder.

Habitualmente, as instruções são encontradas na forma imperativa – misture – ou na infinitiva – misturar. Esta é uma atividade de leitura para os alunos que não sabem ler, ou seja, os não-alfabéticos. Por isto, é fundamental propor que realizem-na em duplas. Para os alunos com hipóteses de escrita alfabética, a atividade não coloca muitos desafios, mas pode ser realizada considerando o que eles precisam aprender. Para os alunos com hipóteses de escrita pré-silábica a atividade terá desafios se puderem realizá-la com os alunos que já pensam na relação entre a escrita e a fala. Esta é a primeira aproximação de seus alunos com este gênero, razão pela qual é importante que se familiarizem com a linguagem escrita dele, e então, mais tarde, escrevam seus próprios textos.

PARTE III – ATIVIDADES E ORIENTAÇÕES DE MATEMÁTICAS

Este material foi elaborado para orientar suas ações em sala de aula no que diz respeito ao trabalho com

a Matemática. Antes de iniciar seu trabalho com os alunos, é muito importante que leia as orientações a seguir, para compreender como foi organizado o material de matemática dos alunos da sala PIC, pois há uma lógica na organização das atividades para as semanas iniciais de aula.

Planejamos as atividades levando em conta o que os alunos precisam aprender em matemática, a relevância social dos conteúdos e a contribuição para o seu desenvolvimento intelectual. A aprendizagem da matemática se constrói pelo seu uso à medida que os alunos têm a oportunidade de participar de situações-problema, em que se sintam estimulados a utilizar as formas de representações que consideram válidas, a confrontá-las com aquelas empregadas por outros membros da turma e a discutir a eficácia comunicativa das diversas representações que usam. Por esta razão, é fundamental a intervenção do professor quanto à socialização destas estratégias, sejam elas semelhantes ou diferentes, convencionais ou não, chamando a atenção dos alunos para suas diferenças e as vantagens de algumas.

Neste 1º volume priorizamos o trabalho com sistema de numeração e operações, grandezas e medidas e tratamento de informações. Estes conteúdos estão traduzidos nas atividades propostas, que têm por objetivo:

- construir o significado do número natural, a partir de seus diferentes usos no contexto social, explorando situações-problema que envolvam contagens, medidas e códigos numéricos;
- interpretar e produzir escritas numéricas, levantando hipóteses sobre elas, com base na observação de regularidades, utilizando a linguagem oral, os registros informais e a linguagem matemática;
- resolver situações-problema que envolvam interpretar, produzir e operar com sistema monetário;
- resolver situações-problema e construir, a partir delas, os significados das operações fundamentais, buscando reconhecer que uma mesma operação está relacionada a problemas diferentes e um mesmo problema pode ser resolvido pelo uso de diferentes operações;
- desenvolver procedimentos de cálculo mental escrito, exato, aproximado, pela observação de regularidades e de propriedades das operações e pela antecipação e verificação de resultados;
- refletir sobre a grandeza numérica, utilizando a calculadora como instrumento para produzir e analisar escritas;
- reconhecer grandezas mensuráveis como comprimento e elaborar estratégias pessoais de medida;
- identificar o uso de tabelas e gráficos para facilitar a leitura e a interpretação de informações e construir formas pessoais de registro para comunicar informações coletadas.

LEITURA E ESCRITA DE NÚMEROS

Ler e escrever números de diferentes grandezas é sempre um desafio para quem está descobrindo a organização do Sistema de Numeração Decimal, pois uma das alternativas utilizadas pelos alunos é apoiar-se na numeração falada, para organizar seus registros (1423=1000400203), compondo assim, representações aditivas. Propostas como o ditado de números favorecem um confronto entre os diferentes modos de registros numéricos. A socialização das produções dos alunos, bem como o questionamento do professor acerca delas são duas intervenções que mais favorecem a aproximação dos alunos com a escrita convencional dos números.

VALOR POSICIONAL

“Nos números abaixo, acrescentem o algarismo 5 para obter o número de maior grandeza possível com 4 dígitos. Com este objetivo, pensem na melhor posição para o algarismo indicado.”

327 - 549 - 985 - 783 - 607

Propostas como esta têm como objetivo que os alunos reflitam sobre o valor posicional dos números.

Ao confrontar diferentes resultados, colocando o 5 em diferentes posições, podem surgir produções como: 8595, 5859, 8955 entre outras. Neste momento, é importante que cada aluno justifique suas escolhas, refletindo sobre o valor do 5 nas diferentes posições indicadas.

LEITURA DE GRÁFICOS

O tratamento que se tem dispensado a este tipo de informação, principalmente nos meios de comunicação, justifica o planejamento e a organização de atividades que se orientem pelo princípio de ajudar os alunos a construir procedimentos para coletar, organizar, comunicar e interpretar dados, utilizando tabelas, gráficos e representações que apareçam, freqüentemente, em seu dia-a-dia.

Nestas atividades, o professor deverá estimular os alunos a observar a freqüência de determinadas ocor-

rências de um determinado acontecimento, fazer previsões a partir dos dados coletados e interpretados, procurar explicações para o que observou, ou seja, ajudar os alunos a construir instrumentos de análise e interpretação das informações.

COMPARAÇÃO DE GRANDEZAS

As situações didáticas que envolvem o trabalho com grandezas e medidas contribuem para que os alunos possam determinar uma comparação com um padrão estabelecido. A comparação de grandezas da mesma natureza é que dá origem à idéia de medida-padrão e permite o estabelecimento de relações entre as unidades usuais, verificando de modo simples o que é maior ou menor.

ESTIMATIVA

A estimativa é um recurso muito usado, socialmente, quando não se exige um resultado exato. Fazemos uso dela, por exemplo, para prever gastos quando dispomos de um valor determinado para comprar alguma coisa. É uma forma de antecipar, controlar e julgar a confiabilidade dos resultados. Por isto, deve-se manter uma relação estreita com situações que requerem resultados exatos.

CÁLCULO MENTAL

Entende-se por cálculo mental um conjunto de procedimentos em que não se recorre à técnica operatória. O cálculo mental se apóia nas propriedades do Sistema de Numeração decimal e nas propriedades das operações. Por exemplo:

Em $37+47$, uma das possibilidades de resolução pode ser a decomposição dos números:

$$30+7 + 40+7$$

$$\text{Ou: } 30+40=70 \quad 7+7=14 \quad 70+14=84$$

$$70+10+4=84$$

Outra possibilidade é por aproximação:

$$40+50=90 \quad 90-6=84$$

Nas atividades com cálculo mental os alunos deverão ser estimulados a realizar as operações sem registros escritos e sem a utilização de instrumentos (calculadora, ábaco). É importante que os alunos explicitem as diferentes maneiras que utilizaram para realizar um cálculo e possam descobrir, por meio da socialização dos diferentes procedimentos utilizados pelos colegas da turma, ou pelo professor, os que melhor se adaptam a uma determinada situação, em função dos números e das operações envolvidas.

OPERAÇÕES

As atividades com técnicas operatórias estão a serviço das operações com os números de ordens maiores, e o sucesso ou não de sua realização, depende do entendimento da organização do Sistema de Numeração Decimal, uma compreensão que a prática do cálculo metal pode favorecer.

USO DA CALCULADORA

A calculadora permite que os alunos realizem as atividades de Matemática, ainda que não tenham muita habilidade para fazer cálculos. Entretanto, não dispensa a reflexão por parte do aluno, pois para utilizá-la é necessário que ele selecione as operações mais adequadas. Também não exclui a necessidade de estimativas. É uma excelente maneira de propor problemas, um recurso para a verificação de resultados e correção de erros.

Resumo realizado por Marta Leonor Silva P.P. Vieira - Formação Acadêmica - Português/Inglês/Literatura com habilitação para o Ensino Fundamental e Médio – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Moema, concluído em 1978.

SME/DOT. PROGRAMA LER E ESCREVER - PRIORIDADE NA ESCOLA MUNICIPAL - PROJETO INTENSIVO NO CICLO 1 - MATERIAL DO PROFESSOR - VOLUME 2, 2006

Material do aluno de Língua Portuguesa e Matemática para a sala do PIC- 4ºano Ciclo I

Prioridade para a leitura e a escrita

SABER O QUE OS ALUNOS SABEM SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA

É indispensável planejar as atividades de escrita e garantir a presença de algumas condições didáticas. À medida que você for desenvolvendo as propostas apresentadas aqui, seus alunos poderão participar de várias atividades de escrita. É fundamental que você organize uma avaliação processual para identificar o que eles já sabem sobre a escrita, como por exemplo, o ditado de uma lista de ingredientes utilizados para preparar uma pizza. Após a escrita da lista, peça que elaborem uma frase. É indispensável que, o aluno leia sua produção essa avaliação deve ser registrada para acompanhar os avanços do aluno.

SABER O QUE OS ALUNOS SABEM SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA

O objetivo, é avaliar a capacidade das crianças de produzirem um texto em linguagem escrita, é preciso organizar os critérios, considerando a presença das idéias principais da história e a utilização dos recursos coesivos da linguagem escrita, os recursos usados para estabelecer relações textuais, conectar, encadear, enfim, para dar coesão ao texto. Para avaliar os textos produzidos por seus alunos, faça a leitura tendo por critério os seguintes aspectos: O aluno produziu seu texto com características de linguagem escrita e levou em conta a trama principal e a organização temporal do enredo, procurando também utilizar recursos coesivos. O aluno dita as principais idéias do texto, mas não escreve com autonomia porque não é alfabético. **Importante:** considerar quais condições de produção ofereceu de fato para seus alunos aprenderem. Procure fazer uma análise geral da classe. O fundamental é ter clareza do que está por trás de cada uma das propostas.

AUTO-AVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROFESSOR SOBRE A POSTURA DE ESTUDANTE

É importante avaliar a postura do estudante em todos os momentos, pois ajuda tanto o professor quanto o aluno a regular o processo de aprendizagem. Verifique e valorize mesmo os pequenos avanços de cada um. Uma avaliação positiva pode gerar novos investimentos por parte do aluno para que ele continue avançando. Lembre-se de reservar um período para avaliar todos os alunos e compartilhar sua avaliação com a auto-avaliação de cada um.

LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS EM VOZ ALTA PELO PROFESSOR – PARA GOSTAR DE LER

A leitura que o professor faz e a aprendizagem das práticas de leitura e do comportamento leitor.

É importante que o professor compreenda o conteúdo dos textos literários que está ensinando, entendendo por que é importante e como deve ser ensinado.

O que os alunos aprendem quando o professor lê textos literários para eles?

A aprendizagem dos alunos é muito mais ampla e significativa nas atividades de leitura, quando precisam refletir sobre o sistema de escrita e as outras marcas visíveis nessa leitura. Um equívoco consiste em pensar que, quando os professores lêem, os alunos aprendem apenas o que ouvem, entretanto, as pessoas utilizam a leitura para deleite, testemunhar comportamentos de leitor e compartilhar práticas sociais de leitura. Segundo alguns estudiosos, como Emilia Ferreiro e Jean Hébrard, os alunos que têm oportunidade de participar de práticas de leitura em contextos extra-escolares, são aqueles que desenvolvem o comportamento leitor. Segundo Delia Lerner: todos esses conteúdos são fundamentais para que os alunos possam ser participantes da cultura do escrito.

CAIXA DE LIVROS DO PIC

Os livros escolhidos são para desfrutar de diferentes tramas e de uma diversidade de autores. Use e abuse e deixe que seus alunos usem e abusem: Deixe a caixa em um lugar acessível, deixe que cada um escolha seu livro, peça que comentem o que leram troquem impressões entre si. Permita que levem os livros para casa, converse sobre os cuidados que devem ter com os livros.

Parte II – Atividades e orientações de Língua Portuguesa

As atividades de Língua Portuguesa estão organizadas da seguinte forma:

- * Para gostar de ler (leitura diária de texto literário pelo professor)
- * Atividades diversas de leitura e escrita - * Roda de Jornal - * Roda de Curiosidades
- * Roda de Leitura - * Diário

PARA GOSTAR DE LER...

É preciso escolher muito bem o livro, ler diariamente mantendo o interesse dos alunos, como se fosse uma telenovela, fazendo uma retrospectiva do dia anterior, incentivando-os a comentar o que acharam mais interessante. Mas tudo isso requer que você tenha lido todo o livro com antecedência e planejado as paradas, as perguntas a fazer, a maneira de conduzir a leitura para manter o suspense e o interesse.

PIADAS

Para cada grupo formado, deixe um aluno ler para que todos possam compreender as piadas e se divertir com elas. Deixe-os tentar entender os piados sozinhos. Converse com os alunos, para ver o que entenderam e quais dificuldades encontraram. Depois disso, faça a leitura para todos, em voz alta.

RODA DE JORNAL

A Roda de Jornal tem por objetivo familiarizar os alunos com um portador de texto que traz informações diversificadas para que se tornem leitores desse tipo de publicação.

DIÁRIO DO ALUNO

Incentive seus alunos a escrever em seus diários como registro pessoal, transformando em atividade significativa de mais uma prática da cultura escrita.

HORA DA FOME

Prepare essa atividade selecionando algumas receitas. Chame a atenção para certos aspectos característicos, como a diagramação e a linguagem e depois discutam em duplas, como entenderam a forma de preparo.

ANIMAIS MARÍTIMOS

Mesmo os que não lêem, podem inferir no que está escrito, pois sabem que devem identificar apenas animais que vivem no mar. É uma atividade de leitura para se pensar sobre o sistema de escrita, e é preciso agrupar os alunos em duplas com hipóteses próximas. Junte os que têm hipóteses de escrita silábica com valor sonoro com outros cujas hipóteses sejam de escrita silábica sem valor sonoro ou pré-silábicas, para que possam ler sem saber ler. O professor não pode ler para os alunos os nomes dos animais, pois o desafio está justamente em colocá-los em situação de leitura, precisando selecionar determinados elementos do texto escrito para atribuir significado. Os alunos alfabéticos e silábico alfabéticos podem ler sozinhos e realizar a atividade com autonomia.,

RODA DE LEITURA

O principal objetivo da Roda de Leitura consiste em criar situações para que os alunos sintam-se à vontade, selecionando livros de seu interesse, lê-los e comentá-los com os colegas. A Roda de Leitura abre espaço para que seus alunos, leitores principiantes, comecem a formar seu repertório, seu estilo e sua seleção crítica. Por isso, crie situações atraentes para que eles se sintam à vontade e com vontade de socializar suas leituras.

ADIVINHAS

Alguns alunos já conseguem ler sozinhos, dependem da sua ajuda apenas para encontrar a resposta que irão escrever, entregue a quantidade exata de letras das respostas, deixando-os trabalhar com as questões relacionadas à ortografia. Para os que não conseguem ler sozinhos, você precisará ler em voz alta. Por isso, procure agrupá-los em duplas seguindo alguns critérios.

CRUZADINHA

Se você ainda tiver alunos com escritas não-convencionais, entregue-lhes um banco de respostas, o maior desafio será pensar nas relações entre o oral e o escrito. É fundamental agrupar os alunos. Se ainda assim não descobrirem as respostas, não hesite em ajudá-los, pois o mais importante é que escrevam.

RODA DE CURIOSIDADES

Nas Rodas de Curiosidades os alunos têm acesso à leitura de textos de divulgação científica, fundamentais para seu aprendizado durante o processo escolar e ao longo de toda a vida.

GALERIA DE BICHOS AMEAÇADOS:

Alunos com hipóteses de escrita alfabética podem ter como desafios nessa atividade a leitura do texto e a seleção das informações para dar as respostas com autonomia. Para os que estão com hipóteses de escrita não-alfabéticas focalize mais a reflexão sobre o sistema de escrita, peça-lhes que tentem encontrar no texto pistas a respeito das características físicas do animal.

RODA DE LEITURA

Defina previamente os critérios para comentar o livro na roda; isso é importante para que os alunos, aos poucos, aprendam a lançar um olhar mais refinado sobre as obras literárias.

Só podem comentar os livros lidos aqueles que gostaram muito da leitura realizada. Discuta com eles as razões pelas quais gostaram do livro do que gostaram, por quê? Por exemplo, sensações provocadas pelo texto (medo, alegria, curiosidade), interesse pela temática da obra.

Os alunos podem achar um livro divertido por conta de um personagem engraçado, ou porque acontecem situações inusitadas e curiosas. Ou se divertem com o jeito do narrador contar a história, usando uma linguagem coloquial próxima à vida deles.

RECRIANDO POEMAS

Peça que façam uma leitura silenciosa. Alguns lerão com rapidez, os que ainda não lêem convencionalmente precisarão de sua ajuda. Quando terminarem a leitura, peça que digam o nome do autor e o título do poema. Faça comentários sobre o autor.

DIÁRIO DO ALUNO

O livro Diário de Anne Frank é um ótimo modelo para que seus alunos se inspirem e elaborem seu próprio diário. Leia para eles alguns trechos do livro ou faça a leitura do livro inteiro, pode ainda deixar que seja lido por aqueles que se interessarem.

POEMA PREFERIDO

Escolha um poema que os alunos tenham gostado e aprendido a recitar, forme duplas cujos conhecimentos sobre o sistema de escrita sejam semelhantes. Para aqueles que já lêem com autonomia, pode recortar o poema e distribuir a quantidade exata de letras soltas para que eles “montem” o texto, Para os que ainda não lêem distribua o texto recortado em versos e peça para “montarem” o poema.

DIÁLOGO ENTRE CHAPEUZINHO E O LOBO

Uma das finalidades dessa atividade é observar o que seus alunos sabem e como eles pensam a respeito do uso da pontuação nos textos com diálogos. Escreva o texto na lousa sem a pontuação, como está no Livro do Aluno. Peça então que uma dupla pontue o texto na lousa, desencadeando uma discussão sobre a melhor forma de fazer isso.

QUADRINHA PREFERIDA

Escolha para essa atividade uma quadrinha da qual os alunos tenham gostado. Forme duplas cujos conhecimentos sobre o sistema de escrita sejam semelhantes. Isso será importante para que a atividade de leitura tenha desafios compatíveis. Para os que ainda não lêem convencionalmente, distribua texto recortado em versos e peça para “montarem” o poema.

LIÇÃO DE CASA

Converse com os alunos sobre as características de uma carta e sobre o que poderiam escrever nessa que vão produzir. Ajude-os a planejar o texto. Incentive os comentários de alunos a respeito de um diário.

CARTAS PARA OS AMIGOS

Se possível, vá com os alunos a uma agência dos Correios, para que eles possam postar a própria carta. É importante que aprendam esse procedimento.

RISCO DE EXTINÇÃO

Antes de realizar essa atividade, converse com os alunos sobre o significado de “risco de extinção”. Essa é uma atividade de escrita para os alunos não-alfabéticos. Agrupe os alunos em duplas com hipóteses de escrita aproximadas. Entregue letras móveis com a quantidade não exata, para obrigá-los a refletir sobre o sistema de escrita. Para os alunos com hipóteses de escrita alfabética entregue a quantidade exata de letras e solicite-lhes que escrevam sem deixar que sobrem ou faltem letras. Peça-lhes que confrontem o que escreveram com a escrita de um colega da turma.

Parte III – Atividades e orientações de Matemática - Números naturais

É importante apresentar e discutir as formas de valores numéricos de grandezas maiores, que em geral são pouco exploradas na escola. Levante hipóteses favorecendo discussões sobre a leitura e a escrita, dando-lhes oportunidade de ampliar os conhecimentos sobre a organização do Sistema de Numeração Decimal. Na exploração do uso da calculadora, procure levar o aluno a observar e discutir com o colega a função de uma determinada tecla. A análise de anúncios classificados é útil para que os alunos observem uma forma de representação numérica diferente da que a escola costuma utilizar. É necessário proporcionar aos alunos um espaço de discussão e reflexão sobre as diferentes formas de representação dos números, mostrando-lhes que em algumas situações de uso social, como nos meios de comunicação, as escritas numéricas utilizam um misto de linguagem matemática e linguagem padrão. Às vezes, isso se justifica pela economia de espaço; em outros casos, serve para facilitar a leitura de um número muito grande, evitando que o leitor precise interromper a leitura para visualizar a escrita e compreender sua ordem de grandeza. As seqüências numéricas podem ser construídas de várias formas: de 1 em 1, de 2 em 2, de 3 em 3, de 4 em 4 e assim por diante. A situação proposta tem por finalidade construir uma seqüência numérica crescente e decrescente de 4 em 4, a partir de números preestabelecidos: 2002 e 2006.

Converse com seus alunos sobre essa situação e proponha várias vezes por semana, que construam seqüências numéricas variadas, crescentes e decrescentes, a partir de um número qualquer (que pode ser sugerido por um aluno): de 2 em 2, 3 em 3, 5 em 5 e outras.

CONHECENDO UM NOVO JOGO – O SUDOKU

Sudoku é um jogo de raciocínio e lógica. Apesar do nome japonês (que significa “número sozinho”), foi inventado pelo suíço Leonhard Euler (1707-1783), Euler enfrentava um pesadelo comum a muitos pais: fazer seus filhos se interessarem por Matemática. A saída foi transformar os números em brincadeira. O jogo de Euler foi redescoberto pelos japoneses na década de 1970. O estouro mundial, porém, começou em 2004, quando foi lançado o programa de computador que gera desafios de Sudoku automaticamente. A base do jogo é uma tabela com 81 quadradinhos divididos em nove regiões (nove quadrados de 3×3); uma parte das casas já está preenchida com números de 1 a 9. O objetivo do jogador consiste em preencher as casas vazias com números de 1 a 9, sem repetir números na linha, na coluna ou na região. Para jogar o Sudoku os alunos terão que investigar a validade das hipóteses levantadas e construir os argumentos para validá-los.

Cálculo mental

Chamamos de cálculo mental ao conjunto de procedimentos em que, uma vez analisados os números que serão usados e as operações envolvidas, estes se articulam sem recorrer a um algoritmo preestabelecido, tornando possível chegar a resultados exatos ou aproximado. Os procedimentos de cálculo mental se apoiam nas propriedades do Sistema de Numeração Decimal e nas propriedades das operações, e colocam em ação diferentes relações numéricas. O cálculo mental está associado ao cálculo rápido, a procedimentos confiáveis sem registros escritos e sem utilização de instrumentos. Os erros mais freqüentes dos alunos quando empregam a técnica operatória (a conta armada) revelam que eles não compreenderam suficientemente como se organiza o sistema de numeração.

No cálculo mental a reflexão se volta para o significado dos cálculos intermediários, facilitando a compreensão das regras do cálculo escrito; constitui a base do cálculo aritmético que se usa no dia-a-dia. Procure incentivá-los a pensar sobre o processo de resolução e, posteriormente, registrar os caminhos percorridos.

Dê tempo para resolverem e depois converse com eles a respeito de seus processos de resolução, para que socializem as estratégias de cálculo que utilizaram e seus registros. Oriente a utilização de algumas estratégias de cálculo mental. Assim, podem encontrar o resultado sem recorrer à técnica operatória.

Cálculo estimativo

O cálculo estimativo, recurso muito empregado socialmente, também está apoiado nas regularidades do Sistema de Numeração Decimal e nas propriedades das operações. Trata-se de um procedimento que pode ajudar a prever gastos e a estimar resultados de uma operação realizada de forma exata, analisando se o valor encontrado é razoável, mesmo quando não se dispõe de lápis e papel ou de calculadora.

Multiplicação

Para enfatizar o conceito de multiplicação, você trabalhará aqui com situações destinadas a levar os alunos a pensar na multiplicação como adição de parcelas iguais e na idéia de combinatória. Você terá oportunidade de trabalhar algumas formas de resolver um problema multiplicativo, utilizando a decomposição dos números em unidades e dezenas. Encaminhe a discussão para que eles observem como, ao multiplicar usando o valor posicional do número, podem recuperar não só a formação do algoritmo convencional como também a propriedade distributiva da multiplicação.

O jogo proposto é útil para que os alunos memorizem os fatos fundamentais da multiplicação, facilitando as operações de cálculo e tornando-as mais rápidas. Para isso, precisarão lançar mão de alguns repertórios que dominam e de pontos de apoio na tabuada. Ao perguntar para os colegas se o resultado da multiplicação entre dois números é igual a 18, a dupla precisa resgatar em quais tabuadas esse número aparece como produto.

Esse jogo também contribui para a percepção da comutatividade da multiplicação, ou seja, para observar que um mesmo produto 18 pode representar 2×9 e 9×2 , mas que nesse caso só uma das condições é possível. Na tabela da Copa do Mundo observamos que existem quatro países em cada grupo e que cada país joga contra todos. Oriente os alunos para que esquematizem seu raciocínio o jogo Brasil versus Croácia é o mesmo que Croácia versus Brasil. O professor deverá ajudar os alunos a encontrar um esquema parecido com o mostrado abaixo:

Croácia Brasil Japão Austrália

Na representação esquemática fica mais fácil os alunos observarem que estão programados seis jogos em cada grupo:

Grupo A – 6 jogos Grupo B – 6 jogos Grupo C – 6 jogos Grupo D – 6 jogos

Grupo E – 6 jogos Grupo F – 6 jogos Grupo G – 6 jogos Grupo H – 6 jogos

Para resolver o problema, talvez alguns alunos somem sucessivamente $6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 48$; outros, ao constatar que o 6 aparece 8 vezes, podem fazer a representação de $6 \times 8 = 48$.

Esse problema abre diversos caminhos para a discussão do conceito de multiplicação – inclusive usando o registro mais econômico, que é a própria representação multiplicativa.

Divisão

Aqui as atividades exploram as idéias da divisão como forma de repartir em partes iguais e de medir – quantas vezes um número cabe dentro de outro. Além disso, a utilização de diversas estratégias de divisão tem o intuito de ampliar o repertório de resolução de problemas dos alunos. Essa atividade apresenta um outro caminho para se encontrar o resultado da divisão por 5: multiplicar por 2 e dividir por 10. Assim, basta o aluno dobrar o número e retirar o zero, o que torna bem fácil encontrar os resultados. Socialize as representações que fizerem e verifique se eles conseguiram encontrar uma forma mais econômica e rápida para resolver o problema. Oriente os alunos para que usem diferentes recursos, como desenhos ou esquemas.

Probabilidade

As atividades que você vai desenvolver aqui têm como objetivo principal levar o aluno a compreender que boa parte dos acontecimentos do dia-a-dia é de natureza aleatória, isto é, há vários resultados previsíveis, mas não sabemos qual deles irá acontecer.

Para compor a chave do Grupo F, o Brasil, a Croácia, a Austrália e o Japão têm as mesmas chances (1 em 32) de ser sorteados: o Brasil tem 1 chance em 32; a Croácia tem 1 chance em 32; a Austrália tem 1 em 32; e o Japão tem 1 em 32.

A perspectiva seria outra se a pergunta apresentasse algumas condições.

Por exemplo, se quiséssemos saber:

- as chances de o Brasil sair no 1º sorteio: a resposta seria 1 em 32;
- as chances de a Croácia ser a 2ª sorteada: a resposta seria 1 em 31;
- as chances de a Austrália ser o 3º país a ser sorteado: a resposta seria 1 em 30;
- as chances de o Japão ser o 4º país a ser sorteado: a resposta seria 1 em 29.

Espaço e forma

As atividades referentes a esse conteúdo têm o propósito de contribuir para que os alunos desenvolvam uma forma de pensamento que permite a compreensão, a descrição e a representação dos objetos do mundo em que vivemos.

A construção de um painel decorativo ajudará os alunos a perceber e identificar as propriedades de algumas formas geométricas, mediante sua composição e decomposição.

Oriente seus alunos para que percebam como figuras diferentes podem ter perímetros iguais, e que isso depende das medidas de seus lados. Aproveite a oportunidade para discutir também as diferentes formas de decompor um número.

Tratamento de informações

Desde os tempos mais longínquos, os diferentes povos têm buscado formas de registrar a contagem de objetos, animais, produtos da colheita etc. E a necessidade de saber coletar, organizar e interpretar informações se mostra cada vez mais importante na sociedade atual.

Tendo isso em vista, as atividades aqui apresentadas propõem aos alunos que preencham tabelas, organizem dados, construam gráficos de barra e façam leitura de informações contidas em tabelas, para melhor compreender e divulgar uma informação.

Oriente seus alunos na leitura e na análise da tabela, fazendo perguntas para ajudá-los a localizar as informações; por exemplo:

- Em que anos o Brasil foi Campeão Mundial?
- Em que ano o Brasil teve seu pior desempenho?
- Em 1950, que colocação o Brasil conseguiu na Copa?
- É verdade que em 1986 o Brasil ocupou o 6º lugar na classificação geral?

Essa conversa inicial será útil para que as crianças analisem os dados e identifiquem as afirmativas corretas:

- Da Copa de 1990 para a Copa de 1994 o Brasil teve a melhor evolução. Em 1990 o Brasil foi o 9º colocado e em 1994 obteve o 1º lugar, com um ganho de 9 posições.
- Da Copa de 1966 para a Copa de 1970 o Brasil teve a melhor evolução. Em 1966 o Brasil ficou em 10º lugar e em 1970 foi Campeão Mundial, ganhando 10 posições.

Nesse caso, a segunda afirmativa é a correta.

O objetivo dessa atividade é organizar informações contidas em um texto de divulgação científica. Discuta com os alunos as tabelas que elaborarem e depois registre na lousa algumas delas. Abaixo, uma tabela que talvez os alunos construam:

Resumo realizado por Vania Maria Cavallari - Pós graduada em Jogos Cooperativos, Psicomotricidade, Recreação e Lazer, graduada em Educação Física.

SME/DOT. PROGRAMA LER E ESCREVER - PRIORIDADE NA ESCOLA MUNICIPAL - PROJETO INTENSIVO NO CICLO 1 - MATERIAL DO PROFESSOR - VOLUME 3, 2006

PROJETO DIDÁTICO: MITOS E LENDAS

O objetivo principal deste projeto é desenvolver a competência dos alunos para a leitura e a reescrita de textos, utilizando a linguagem própria desses gêneros textuais. O foco do processo são a leitura de alguns mitos e lendas e a reescrita de um mito e/ou uma lenda.

A reescrita é uma boa situação didática para produzir bons textos, pois dá ao aluno a possibilidade de se ater à forma escrita, já que conhece o conteúdo da história. Portanto, a ênfase fica nos aspectos discursivos, gramaticais e ortográficos.

O texto narrativo é um dos primeiros tipos de texto de que a criança se apropria, sendo desde muito cedo capaz de contar uma história.

Expectativas de aprendizagem

Espera-se que o trabalho desenvolvido permita que o aluno alcance estas expectativas, sobre a Leitura - Valorizar a leitura como fonte de fruição estética e entretenimento, interessar-se por ler ou por ouvir a leitura, compartilhar opiniões, idéias e preferências, utilizar indicadores para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo, utilizar os dados obtidos por meio da leitura para checar as antecipações e inferências, adquirir mais confiança em si mesmo como leitor, atrevido-se a antecipar o significado dos textos e preocupando-se, depois, em verificar suas antecipações, ler vários mitos e lendas para ampliar seu repertório e o conhecimento desse gênero textual, ler em voz alta alguns textos, utilizando recursos interpretativos como pausas, mudanças de expressão e de tom da voz. em suas hipóteses.

Atividades de Análise e Reflexão sobre os Sistemas Alfabético e Ortográfico

Para os alunos que não lêem e escrevem convencionalmente, as atividades voltadas para a reflexão sobre o sistema de escrita são mais adequadas, pois a aprendizagem das convenções ortográficas ocorre posteriormente à conquista do domínio do sistema de escrita alfabético. Inicialmente, todo o esforço das crianças está direcionado para descobrir quais letras utilizar para representar a escrita; elas possuem poucas dúvidas em relação à possibilidade de um mesmo som ser grafado de diferentes formas.

Alunos com hipóteses de escrita alfabéticas

Para estes alunos, é importante organizar atividades que se relacionem com o desenvolvimento da capacidade de análise e reflexão sobre o sistema ortográfico e permitam refletir sobre as regularidades e irregularidades da escrita de palavras.

Palavras de uso freqüente. É preciso estabelecer combinados e eleger palavras que os alunos devem escrever convencionalmente, as que não podem errar, pois costumam ser freqüentes no dia-a-dia, independentemente de serem ou não regidas por regras.

Segmentação e pontuação. Servem para garantir a legibilidade e orientar a leitura do texto; são aprendizagens importantes para garantir a leitura e a escrita como formas de comunicação.

A segmentação, isto é, a separação dos elementos da escrita, implica compreender a linearidade e a descontinuidade da escrita, assim como desenvolver noções sobre o que se separa na escrita, ou seja, o que é uma palavra.

É importante lembrar que nos primórdios da escrita não havia segmentação das palavras. Isso passou a acontecer apenas quando a escrita se popularizou, a partir do surgimento da imprensa.

Quanto à pontuação, as crianças começam a refletir sobre ela ao perceber as fronteiras externas do texto – começo e fim, com maiúscula inicial e ponto final. A pontuação serve para guiar a compreensão do texto,

é fundamentalmente um conjunto de instruções para o leitor. Por isso, para pontuar um texto é necessário situar-se ao mesmo tempo em dois papéis: de produtor (escritor) e de leitor.

Alunos que ainda não dominam o sistema de escrita alfabético

Para estes, é importante continuar a propor atividades que favoreçam a aprendizagem do sistema de representação da língua escrita. Para aprender a escrever é necessário praticar a escrita, pois é no esforço de pensar sobre a forma de grafar as palavras que se compreende como se estrutura o sistema de escrita. Por isso, mesmo que os alunos ainda não escrevam de forma convencional, é importante convidá-los sempre a escrever, em diferentes situações. Da mesma forma, para aprender a ler é preciso praticar a leitura constantemente, e por isso é tão importante permitir que vivenciem várias situações nas quais utilizem o que já sabem sobre a língua escrita para interpretar o que está escrito.

Muitas das atividades que apresentamos têm como propósito contribuir para que os alunos avancem em suas hipóteses de escrita.

ATIVIDADES PERMANENTES

Roda de Jornal

Nessas rodas, procure explicitar procedimentos que fazem parte das práticas sociais de leitura de jornais, como:

- Ler a primeira página para ter um panorama das notícias do dia sobre vários assuntos. Procurar determinados assuntos nos cadernos correspondentes. Ler os títulos das notícias e o primeiro parágrafo. Mostre assim aos alunos que essa é uma estratégia para conhecer os fatos principais, sem precisar ler todas as notícias, inteiras. Após ter noção do conteúdo da notícia, o leitor decide se quer lê-la inteira, para conhecer os detalhes.

Roda de Leitura

- A Roda de Leitura favorece a socialização de experiências e conhecimentos, criando um ambiente de troca entre os alunos.

Roda de Curiosidades

Procure sempre suscitar a curiosidade dos alunos, ou seja, a vontade de aprender cada vez mais! Utilize a Sala de Leitura, para que os alunos possam procurar imagens e textos sobre o assunto discutido, ou sobre outros fatos curiosos.

Diário

Nesta última etapa, todas as propostas de diário serão coletivas. Os alunos poderão elaborá-lo sob a forma de um grande livro, com textos, desenhos e fotos, ou então no computador, construindo um blog.

AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ALUNOS

Sobre o sistema de escrita

O acompanhamento constante dos avanços dos alunos garante a maior eficiência de suas intervenções durante as atividades. Por isso, é indispensável que você avalie de modo mais formal os alunos em relação aos quais ainda têm dúvidas sobre a forma como compreendem o sistema de escrita.

Sobre a linguagem escrita

Avaliar o domínio da linguagem escrita significa identificar o que os alunos sabem sobre os usos da língua escrita, ou seja, sobre como a língua se configura em determinadas circunstâncias (na linguagem escrita, especificamente).

Para que uma criança reconheça e saiba usar a linguagem que encontra nos poemas, nos contos, nas lendas, nas notícias de jornal, nas propagandas e assim por diante, não precisa necessariamente ter domínio do sistema de escrita, isto é, não é indispensável que seja alfabética. Ela pode se apropriar de certos usos da

língua escrita ouvindo a leitura de outros e tendo acesso a textos impressos.

Dedique uma atenção maior, àqueles alunos em relação aos quais ainda tem dúvidas sobre seu conhecimento da linguagem que se escreve.

É importante você identificar até que ponto seus alunos estão se apropriando dos recursos da língua, que são específicos da linguagem escrita, para identificar quais deles precisam de mais atenção nesse sentido.

Esta é uma atividade para os alunos alfabéticos. Você pode trabalhar, com os alunos que ainda não lêem e escrevem convencionalmente, em torno da moral da história – *Uma boa ação ganha a outra*. Certifique-se de que sabem repetir o enunciado e sugira que escrevam a frase utilizando as letras móveis. O objetivo desta atividade é ensinar um comportamento comum de leitores experientes – elaborar perguntas para o texto. Os leitores nem sempre têm consciência desse processo, mas é uma das formas de construir o sentido do texto quando se está estudando. Vamos inverter o processo que normalmente se faz na escola: em vez de colocar questões para os alunos procurarem respostas, vamos pedir que os alunos elaborem as perguntas para o texto responder.

O tratamento da informação também entra na pauta de estudo, ou seja, é preciso analisar as formas de organização e comunicação de informações – em particular no que se refere a dados numéricos, pois os números aparecem em gráficos, quadros e tabelas. Procure trazer para a sala de aula revistas, jornais e folhetos de propaganda e analisar esses recursos de comunicação da informação também em programas de televisão (telejornais, por exemplo) ou em sites da internet.

Estas atividades trazem um trabalho de interpretação, análise ou elaboração de gráficos, o que propiciará o desenvolvimento de procedimentos de comunicação de informações. Um trabalho importante refere-se à interpretação que é feita quando se pede aos alunos que elaborem afirmativas a partir dos dados apresentados nos gráficos ou nas tabelas; ou que escrevam um texto com as informações que estão neles explicitadas e tirem conclusões.

Por muito tempo a escola ensinou a pontuar em frases isoladas, na expectativa de que tal exercício permitiria que as crianças aprendessem a pontuar o texto. Outra prática de ensino ainda comum consiste em apresentar os sinais de pontuação como indicadores de pausas para a leitura em voz alta, ou seja, a pontuação vista como um “recurso para que não se perca o fôlego durante a leitura”.

Hoje já sabemos que a pontuação é um recurso gráfico a serviço da compreensão do leitor, funciona como um articulador textual, e não como recurso auxiliar da fala. Sabendo isso, é importante transformar a pontuação em algo “observável” para as crianças, pela análise de textos bem escritos e na produção de textos em classe, de modo que elas descubram as funções dessas “marcas” e passem a utilizá-las em suas produções escritas.

Como você pode perceber, esta é uma possibilidade de revisão. Como foi você quem escreveu o texto, não precisa ser feita a revisão do ponto de vista ortográfico: o foco serão as questões discursivas do texto. Esse tipo de revisão é dirigido aos elementos que contribuem para tornar a narrativa mais compreensível para o leitor. É importante observar se há algo ambíguo, confuso, sem sentido, com lacunas ou repetitivo. Sugerimos que você faça a revisão no próprio cartaz, marcando as alterações com uma caneta colorida. Peça depois para um aluno passar o texto a limpo, para então incluí-lo no acervo da classe.

Esta é uma atividade para alunos com escrita alfabética, que irão trabalhar em duplas, para discutir entre si a forma correta de escrever. É importante observarem que, quando tiverem dúvidas sobre a maneira de escrever, em alguns casos podem recorrer às regularidades para tomar a decisão.

Aprender ortografia é um processo longo, em que é necessário conhecer regularidades que ajudam a decidir sobre como escrever algumas palavras e memorizar a grafia daquelas de uso mais freqüente cuja escrita não obedece a regras. Para avançar nesse processo, é fundamental desenvolver nos alunos algumas atitudes, como “desconfiar” quando uma palavra apresenta um som que pode ser grafado de várias formas.

Organize a turma em duplas, garantindo em cada uma a presença de um aluno com hipótese de escrita alfabética. Mas isso não significa que o aluno com hipótese alfabética deva realizar a atividade sozinho; aqueles cujas hipóteses são não-alfabéticas conhecem o conteúdo do texto e podem ditar para que o outro registre. Essa distribuição de tarefas e responsabilidades faz com que todos se sintam autores dos textos.

Oriente os alunos para que leiam e releiam seus textos à medida que forem produzindo. É importante ensinar a ler e revisar simultaneamente para que os alunos aprendam este procedimento próprio de escritores experientes. Às vezes é difícil, para alguns alunos, retomar o que escreveram e depois continuar a escrever. Para ajudá-los neste procedimento de revisão enquanto escrevem, você pode ler um trecho do texto que produziram e conversar a respeito antes que continuem.

Fique atento para que as crianças com hipóteses de escrita não-alfabéticas também participem da produção do texto, atuando principalmente na criação oral. Incentive os alunos a utilizar as informações contidas nos cartazes elaborados coletivamente: expressões que marcam a passagem do tempo, características das lendas e mitos.

Chame a atenção dos alunos para a organização dos jornais. As notícias sobre política, meio ambiente, educação, acontecimentos mundiais e descobertas da ciência costumam ser publicadas em um caderno mais geral. Já as notícias sobre informática, turismo e empregos possuem cadernos especiais, em determinados dias da semana. Este é um conhecimento importante para os alunos aprenderem a localizar informações em um jornal.

Mesmo após a revisão feita pelos alunos, é provável que ainda seja necessário um olhar seu, com dicas a respeito do que se pode melhorar. Assim, recolha os textos e, nessa primeira revisão, priorize nos recados aos alunos os aspectos discursivos do texto. Entregue os textos na aula seguinte, para eles observarem suas anotações.

As situações de revisão devem possibilitar que os alunos se concentrem a cada momento em um aspecto específico. Hoje a análise dos alunos recairá sobre os aspectos discursivos, a partir do recado elaborado por você em sua revisão dos textos. Sua próxima revisão irá focalizar os aspectos notacionais, ou seja, a ortografia. Recorra às atividades de ortografia já desenvolvidas, avaliando quais regras já foram aprendidas e que podem, portanto, ser analisadas pelos alunos.

Por exemplo, se houver erros de uso do M e do N antes de consoante, você pode orientá-los para que eles próprios analisem as palavras; outros erros mais complexos podem ser indicados por você, aproximando-os inclusive de regras que ainda não tenham sido discutidas.

Nessa revisão, direcione a atenção dos alunos para a ortografia das palavras. Para a próxima e última revisão dos alunos, elabore bilhetes que possam orientá-los no uso das marcas de pontuação das quais já tenham se apropriado – por exemplo: interrogação, exclamação, alguns usos da vírgula, travessão e dois-pontos para indicar diálogos. Considerando que os textos terão leitores de toda a escola, é importante você corrigir os erros que os próprios alunos não tiverem condição de revisar.

Mas lembre-se de compartilhar com eles as modificações feitas por você. Com isso você pode oferecer-lhes mais uma boa situação de aprendizagem, levando-os a observar aspectos nos quais não haviam pensado. Para a discussão do reconto oral, retome a lista de todos os mitos e lendas que conhecem. Relembre cada um deles oralmente, com comentários breves, e oriente-os para, em pequenos grupos, escolher seus preferidos. Preste atenção para que não escolham lendas ou mitos repetidos. Planeje com os alunos a divisão das tarefas. Alguns podem assumir a tarefa de recontar, e a participação de outros pode ser na preparação, dando idéias de como recontar, mesmo que não se apresentem no dia do evento. Mostre-lhes que recontar uma história não significa decorar o texto, mas sim contá-lo do modo mais próximo possível ao da linguagem que se escreve. Para o ensaio, verifique com antecedência se há algum local da escola disponível, para que se sintam mais à vontade. Se for possível, ensaie mais duas ou três vezes antes do lançamento dos livros.

Matemática

Organizamos as atividades de Matemática segundo os mesmos pressupostos assumidos nos livros anteriores, ou seja, que a Matemática é sócio-histórica e por isso é cultura, uma vez que adveio de necessidades do homem diante de problemas enfrentados no dia-a-dia. Considere que saber matemática, nessa etapa de escolarização, é, principalmente, saber usá-la como instrumento de leitura, interpretação e melhoria das relações do mundo no qual se vive.

Ensinar é conduzir análises e discussões, sem ter a última palavra no grupo; é fazer parte de uma comunidade de investigação. Já aprender é envolver-se em uma atividade intelectual que instrumentaliza aquele que aprende para: explicar os caminhos percorridos para solucionar os problemas, em linguagem que possa ser compreendida por todos; desenvolver uma linha de pensamento que sustente uma argumentação, indo além da emissão de uma opinião; considerar o que colegas e professores dizem; escutar para entender e questionar as escolhas feitas, as idéias lançadas, para mudar de opinião.

As atividades propostas neste material para o estudo dos números naturais visam, assim, à exploração intensa da escrita numérica, tal qual ela se apresenta no mundo em que estão inseridos os alunos, para que eles ponham em jogo os conceitos já elaborados, façam novos questionamentos, revisem, ajustem e aprendam mais sobre o sistema de numeração decimal.

É proposta a análise das diferentes situações em que os números são utilizados, para que seja possível diferenciar a representação de quantidade de códigos numéricos.

O ensino do sistema de numeração decimal esteve alicerçado, por muito tempo, na prática de concretizar o que representa cada dígito do número, na tentativa de fazer o aluno entender, principalmente, o valor posicional. Para isso eram utilizados, por exemplo, os amarradinhos, o material dourado e as fichas coloridas (a vermelha vale 1, a verde, 10, a azul, 100 etc.).

Números racionais

Objetivos: Fazer com que os alunos saibam ler, escrever e comparar números racionais representados na forma decimal, ao resolver situações relacionadas às medidas de comprimento, temperatura, capacidade, massa e valores monetários. Os números racionais surgiram como resposta à necessidade de informar medidas não exatas numericamente, e com precisão.

O trabalho com números decimais inicia-se pela representação decimal, por ser esta a mais utilizada em nossa cultura. As atividades recorrem a textos retirados de jornais, revistas e folhetos de propaganda, relacionando a análise da escrita decimal de números racionais às medidas de valor, temperatura, capacidade, comprimento e massa, envolvendo as unidades de uso social mais freqüente.

Cálculos

Objetivos: Realizar cálculos envolvendo números naturais ou decimais mentalmente ou por registro escrito, usando procedimentos pessoais e as técnicas operatórias convencionais e distinguindo situações que requerem resultados exatos ou aproximados. Sabe-se, também, que a representação de um cálculo envolve o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas (uma anotação pessoal ou a comunicação de um procedimento), assim como envolve conhecimentos sociais.

Tratamento da informação

Objetivos: Interpretar dados apresentados em quadros, em tabelas de dupla entrada e em gráficos, divulgados em jornais, revistas ou telejornais.

Fazer com que os alunos aprendam a construir procedimentos de coletar dados e organizá-los, bem como comunicar esses dados com o recurso de tabelas, gráficos e outras representações cotidianas, é uma tarefa que deve estar presente na escola.

Geometria

Objetivos: Desenvolver a percepção e o raciocínio, reconhecer semelhanças e diferenças entre figuras planas (polígonos), relacionar as propriedades das figuras tridimensionais (poliedros).

O trabalho didático foi organizado para que os alunos compreendam, descrevam e representem, de forma organizada, o mundo no qual vivem. Dessa forma, o ambiente no qual se vive – natural, artístico ou tecnológico – será a matéria-prima do estudo das formas geométricas. As atividades iniciais referem-se à visualização das várias formas, progredindo-se para sua planificação e depois sua reconstrução, de modo a identificar e, por fim, representar as características e as propriedades das formas planas e espaciais.

Esta atividade foi pensada tendo em vista provocar nos alunos a observação das formas geométricas e das cores existentes. Leve para a sala de aula reproduções de quadros famosos (de preferência de artistas nacionais), para os alunos perceberem que as formas geométricas não são somente representações matemáticas, mas também participam da expressão plástica, além de serem utilizadas para descrever situações que fazem parte do cotidiano das pessoas.

Nesta atividade os alunos percorrerão o caminho contrário ao da planificação, agora construindo objetos, combinando figuras planas para formar corpos geométricos. Intuitivamente, criarão poliedros regulares, cujas faces têm lados e ângulos de mesma medida e cada vértice é o ponto de encontro de uma mesma quantidade de arestas. Outra estratégia de construção de poliedros é aquela que faz uso de redes. Para que não trabalhem apenas para cumprir uma tarefa, a proposta é levar os alunos a confeccionar caixas que serão usadas como embalagens de presentes. Recomendamos que você planeje esta seqüência em ao menos dois momentos, em dias diferentes, dando aos alunos a possibilidade de estabelecer relações com o que discutiram em dias anteriores. Também é importante despertar neles a curiosidade pelos nomes dos poliedros que construirão, por suas diferenças e semelhanças. Faça a substituição de palavras. Por exemplo: para pontas ou bicos, use vértices, para lados, faces, para as quinas, arestas. Assim, a turma vai incorporando e ampliando o vocabulário e a linguagem geométrica a seu repertório, compreendendo os conceitos.

Esta atividade propõe a exploração de números referentes a documentos e a informações de jornais e revistas. Os alunos irão analisar esses números para observar a diferença entre a representação de quantidades (por exemplo, número de habitantes de um país, quantidade de ossos do corpo humano, número de alunos presentes na aula) e códigos numéricos (números de telefones, placas de carros, números de roupas e de calçados, códigos de barras). É preciso fazê-los distinguir um número que é quantificador (que serve para

contar pessoas, objetos, dinheiro) de um número como código numérico (que localiza, identifica ou nomeia algo, como: placa de carro, número de telefone, número de sapato ou de roupa, código de barras, número de carteira de identidade, de título de eleitor ou de cartão de crédito). Para determinar o maior, é preciso estabelecer um critério. Se for quantificador, o maior número é o da idade da Terra. A resposta é pessoal, mas é necessário levantar um critério. Os números grandes aparecem em livros, jornais ou revistas para determinar resultados de diferentes pesquisas – por exemplo, sobre população.

Antes de iniciar esta atividade, sugerimos a realização de um ditado de números grandes. Cada aluno escreve um número grande em um pedaço de papel e dita esse número para os colegas. Para conferir, cada um vai à lousa e escreve seu número. A pergunta a ser feita aos alunos é: de que recursos podem lançar mão para não errar na escrita de números grandes?

As atividades propostas trabalham com os diferentes significados da multiplicação e da divisão, para que os alunos explorem toda sua complexidade e percebam a unidade conceitual existente entre as duas operações. Em outras palavras, diferentes problemas, de diferentes naturezas semânticas, podem ser resolvidos por uma mesma operação. É preciso oferecer aos alunos uma diversidade de situações para que entendam que multiplicação e divisão fazem parte de um mesmo campo conceitual. É importante ressaltar que os significados não são tipos de problemas, mas ferramentas cognitivas das quais os alunos lançam mão para resolver as situações que lhes são apresentadas. O trabalho didático com a multiplicação foi feito, por muito tempo, acreditando-se que esta não passava de uma forma resumida de uma adição de parcelas iguais. Isso significa que a multiplicação era entendida somente como um caso particular da adição. Os estudos na área da Educação Matemática mostram que a proporcionalidade, ou seja, a relação entre duas variáveis, no seu nível mais simples, é a gênese do pensamento multiplicativo. É preciso, então, levar para a sala de aula todas as situações relacionadas à multiplicação e à divisão, e não somente as aditivas, para que os alunos desenvolvam o raciocínio multiplicativo.

Basta multiplicar o número de quadrados das linhas pelo número de quadrados das colunas.

O significado da multiplicação é de proporcionalidade. Atenção ao fato de que, quando trabalhamos a multiplicação como proporção, estamos permitindo que os alunos façam importantes associações entre essa operação e a divisão, por meio das relações que estabelecem entre as diferentes tabuadas.

Nas narrativas, os narradores contam o que os personagens falam ou dão voz a eles, permitindo que cada um tenha seu espaço. Quando o narrador dá voz aos personagens, dizemos que usa o discurso direto; neste caso, os autores apresentam as falas de diferentes formas, como aspas e travessão. Ao discutir o texto com seus alunos, chame a atenção também para as indicações anteriores ao travessão, como: “disse-lhe” ou “respondeu-lhe”. Essas expressões orientam o leitor, antecipando quem vai falar. Não se esqueça de pedir que os alunos anotem o título da lenda no caderno.

O jogo não é mera atividade de fixação ou treinamento. Ele requer a utilização de algo que já foi construído, transformando o novo conhecimento em velho, de tal forma que este possibilite a construção de outros novos conhecimentos. Os conhecimentos prévios são necessários para continuar a aprender. O jogo permite que os alunos mobilizem conhecimentos já construídos e interajam, compreendendo a situação.

Algumas atividades propostas envolvem operações de adição e subtração e composição de quantidades. Nesta situação, a composição é feita por meio dos valores das moedas do sistema monetário brasileiro. A forma mais prática de fazer este cálculo consiste em multiplicar o valor da moeda pela quantidade de moedas que alguém possui e depois somar os totais, coluna por coluna. Outra forma, bem menos econômica, consiste em adicionar os valores das linhas para, em seguida, adicionar o valor da última coluna. Os registros são pessoais e você pode sugerir que os alunos troquem os cadernos entre si, analisando e compreendendo o trabalho dos colegas.

Trabalhar com a estimativa da quantidade de dígitos que terá o número do quociente é importante para os alunos aprenderem a prever resultados e evitar absurdos. Uma maneira de estimar o número de dígitos que terá o quociente é arredondando o número a ser dividido. Assim, 2.005 passa a ser 2.000. Como $1.000 \times 3 = 3.000$, o quociente deve ser um número menor que 1.000. Então ele terá 3 dígitos. No caso de $5.476 \div 5$, sendo $5 \times 1.000 = 5.000$, é menor que 5.476. O quociente deve ter, então, 4 dígitos.

A divisão é feita da esquerda para a direita. O primeiro número a ser dividido foi o 6. A vírgula foi usada para separar cada um dos algarismos que compõem o número que está sendo dividido. O primeiro procedimento é mais longo porque ele apresenta as multiplicações e subtrações feitas. No segundo procedimento essas operações foram feitas mentalmente e somente o resultado foi colocado. O resultado fica à direita, abaixo da chave que indica divisão. O resto é o último número que aparece embaixo, do lado esquerdo. O trabalho é pessoal, mas é importante que os alunos tenham espaço para trocar seus procedimentos e socializar formas de pensamento matemático.

Ao explorar o significado dos números racionais, faça os alunos refletirem sobre a necessidade de estudar esse tipo de número e sobre a utilidade deles em nossa vida. Para iniciar o trabalho, coloque à disposição deles diversas revistas ou cadernos de jornal em que possam encontrar exemplos desse uso – publicações de moda, esportes, culinária, ciências naturais ou geografia. Peça para procurarem e marcarem números que estejam escritos com vírgula. Quando terminarem, oriente a análise das situações em que esses números foram usados. Ajude-os a constatar que a representação decimal é amplamente utilizada, quase sempre relacionada a medidas.

O mais importante, nesse primeiro momento, é fazer os alunos perceberem que algumas situações não podem ser resolvidas com números inteiros, por isso os números “picados”, menores que a unidade, são necessários. Precisam entender também que essas unidades são distintas (real, metro, grama, para dar alguns exemplos), mas em matemática são representadas da mesma forma. Assim, se as vírgulas forem tiradas dos números, eles se transformarão em outros, ou seja, assumirão outro valor. Isso fica bem claro para as crianças ao retirarem a vírgula dos preços.

Os preços foram escritos com vírgula porque seus valores são menores que a unidade-padrão de valor, que é o real; em outras palavras, os produtos custam menos de 1 real.

Ao realizar estas operações na calculadora, os alunos farão conjecturas, poderão verificar resultados, questionar a grandeza dos números que aparecerão no visor, descobrir equivalências. Trata-se de uma boa estratégia para entenderem que os decimais não são números inteiros e foram criados para encontrar resultados de uma divisão de um número menor por um maior.

Resumo realizado por Vania Maria Cavallari - Pos graduada em Jogos Cooperativos, Psicomotricidade, Recreação e Lazer, graduada em Educação Física.

SME/DOT. GUIA DE PLANEJAMENTO E ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA O PROFESSOR DE 2º ANO DO CICLO I

No dia-a-dia, nós lemos com os mais diferentes propósitos.

E a escrita é usada nas mais variadas situações, com diferentes intenções, e para nos comunicarmos com distintos interlocutores. Tais ações podem e devem ser aprendidas, para que se traduzam em comportamentos de leitor e de escritor. E esses comportamentos precisam ser ensinados. É necessário aprender o sistema de escrita e seu funcionamento; essa aprendizagem pode ocorrer em situações mais próximas das que são vividas na prática, e com textos de verdade, escritos com a intenção de comunicar algo, comparar suas produções escritas com as dos colegas e modificar ou ampliar suas conclusões, comunicando-as de diferentes formas.

Ensinar, nesse sentido, é poder interpretar, analisar, discutir e ajudar todos os alunos a constituir uma comunidade investigativa na qual os problemas sejam resolvidos e as idéias sejam discutidas e retomadas para se atingir um novo grau de conhecimento.

Expectativas de aprendizagem para o 2º ano do Ciclo I

No final do ano, seus alunos não terão resolvido todas as questões referentes à ortografia. Mas com certeza terão maior domínio das convenções ortográficas se você tiver desenvolvido uma ação organizada e intencional – poderão conhecer melhor a escrita correta das palavras.

No final do 2º ano, espera-se que os alunos tenham desenvolvido as competências necessárias para:

- Ler, com autonomia, textos de diferentes gêneros (notícias, instrucionais, informativos e contos, entre outros), apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto, as características de seu portador, do gênero e do sistema de escrita;
- Com a ajuda do professor, ler para estudar os temas tratados nas diferentes áreas de conhecimento (textos de enciclopédias, de revistas e outros);
- Reescrever textos (contos e lendas, entre outros), considerando as idéias principais do original e algumas características da linguagem escrita;
- Escrever textos de autoria (bilhetes, cartas, regras de jogos, textos informativos e outros), utilizando alguns recursos da linguagem escrita;
- Participar de situações de intercâmbio oral, ouvindo com atenção; formular perguntas e respondê-las, explicar e ouvir explicações, manifestar opiniões;
- Ler, com autonomia e fluência, parlendas, adivinhas, cantigas, poemas, piadas, tirinhas e outros textos similares, usufruindo dessas leituras.
- Ler textos de divulgação científica, com apoio do professor, antecipando o conteúdo, inferindo o significado de palavras desconhecidas e estabelecendo relações com o que já sabe.
- Utilizar alguns comportamentos de leitura tendo como objetivo o estudo, tais como: localizar informações, identificar as principais idéias e grifar o texto.

Em relação à escrita:

- Escrever textos de divulgação científica, preocupando-se com a clareza e a precisão da linguagem, revisar os próprios textos com o intuito de aprimorá-los, escrever com atenção às convenções da escrita relacionadas às regularidades ortográficas trabalhadas no semestre.

Em relação à comunicação oral:

- Participar de situações de intercâmbio oral, emitindo comentários pertinentes aos temas tratados.

A avaliação deve ser um processo formativo contínuo, não requerendo a criação de novas situações de aprendizagem, distintas das praticadas no cotidiano. Seguem alguns critérios para você poder analisar e avaliar melhor o que se passa na sala de aula: Apresentamos aqui dois modelos de avaliação: um deles está voltado para a aprendizagem dos alunos; o outro, para a análise do planejamento e das situações de ensino. Vale destacar que, embora se articulem, ensino e aprendizagem são dois processos diferentes que merecem ser olhados separadamente.

Vamos começar pela análise do ensino. O sucesso de uma atividade depende de diversas variáveis: a

organização dos alunos, o que o professor fala, os materiais utilizados e até mesmo a maneira usada pelo professor para explicar o que deve ser feito.

As fichas constituem um instrumento útil para ajudar você a analisar as atividades desenvolvidas. Faça um planejamento prévio, guiando-se pelas sugestões de atividades e procure reunir todos os dados necessários para uma análise completa.

A sondagem é um dos recursos de que o professor dispõe para conhecer as hipóteses que os alunos ainda não-alfabetizados possuem sobre a escrita alfabética e o sistema de escrita de forma geral contribui para que você possa definir as parcerias mais eficientes para o trabalho em duplas e em grupos e propor boas intervenções durante as atividades.

Mas, o que é uma sondagem? É uma situação de avaliação numa atividade de escrita que, em um primeiro momento, envolve a produção espontânea pelos alunos de uma lista de palavras, sem consultar fontes escritas. Esse processo é dinâmico e, na maioria das vezes, evolui rapidamente.

Vamos ver alguns critérios para **definir as palavras** que farão parte das atividades de sondagem deste semestre. São eles:

- As palavras devem fazer parte do vocabulário cotidiano dos alunos. A lista deve contemplar palavras com número variável de letras;
- A leitura pelo aluno deve também ter uma frequência grande, envolver uma diversidade de propósitos e contemplar diferentes gêneros.
- As situações de reflexão sobre ortografia precisam ser frequentes para os alunos que já escrevem alfabeticamente. Enquanto isso, os que ainda não lêem e escrevem fazem atividades de análise e reflexão sobre o sistema.
- Faça a leitura de textos literários diariamente. Escolha histórias de boa qualidade: com uma trama instigante, engraçada ou emocionante, linguagem que se diferencie da linguagem falada, personagens bem construídos.

Produção oral com destino escrito

Muito utilizadas nas fases em que os alunos ainda não dominam o sistema de escrita alfabético, as produções orais continuam a ter espaço nos anos mais avançados do Ciclo I.

As produções orais com destino escrito continuam a ser excelentes situações para que os alunos aprendam alguns dos comportamentos de escritor em uma situação coletiva – aprendizado que será útil para, sozinhos, escreverem seus próprios textos.

Ensino da ortografia

Aprender a escrever envolve um longo processo ao longo do qual o aprendiz erra ao se arriscar a usar a linguagem escrita – e este é o caminho para que ele a aprenda. Quando se pensa nisso, o erro é concebido de outra forma. Não há dúvida de que o aluno erra porque não sabe. No entanto, se o professor fizer uma análise cuidadosa, pode perceber que há erros e erros, e a natureza dos erros varia.

- Há erros devido à transcrição do oral na escrita, ou seja, o aluno escreve como fala (isso ocorre em COMU, SI, ROPA).
- Há erros em que, ao contrário, ele ainda não realiza uma análise fonética precisa, omitindo ou invertendo letras (como em TRAN PORTAR, em que omite o S ou GARNDE, em que inverte a ordem de R e A).
- Há erros de concordância de número (OS MESMO PODERES) e gênero (A ROUPA PRETO).
- Há ainda outros erros, em relação aos quais o professor precisa criar estratégias de ensino que levem o aluno a refletir sobre as regularidades e irregularidades da escrita das palavras.

Levantamento do conhecimento ortográfico

Em vez de considerar os erros como faltas, corrigindo-os um a um, procure olhar para a produção dos alunos como fonte de informação para pautar o planejamento do que ainda precisa ser ensinado. E sem que o aluno perca algo que nos mostra já ter conquistado: a disponibilidade para produzir textos completos e coerentes. Portanto, faz-se necessário o ensino sistemático de tal regularidade, propiciando momentos de reflexão sobre o uso de M e N. *“só se usa M antes de P e B”*. Aprender a escrever nesse caso envolve a compreensão e o uso de um princípio gerativo, de uma regra, e isso não ocorre com a simples memorização de enunciados.

Separação entre as palavras.

Esta é uma questão complexa para os alunos que estão no início da aprendizagem da escrita. Omissão ou

troca de letras. Às vezes, ao escreverem seus textos, os alunos recém-alfabéticos deixam de escrever alguma letra, ou fazem trocas.

Todas essas dificuldades ortográficas podem ser superadas pelos alunos se houver um trabalho de reflexão sobre as regularidades da língua, que lhes permita analisar a escrita de palavras, discutir o que observaram e formular regras escritas. Para isso, recomendamos que você organize com sua turma conjuntos de palavras a partir de campos semânticos.

Atividades para o ensino da ortografia:

- Releitura com focalização. Falamos em “releitura”, e não em “leitura”. É importante que os alunos já tenham lido o texto para explorar seu conteúdo; assim, evita-se que o texto seja lido apenas para discutir questões ortográficas.

Você pode orientar a releitura com focalização considerando todas as dificuldades ortográficas que aparecem no texto, ou então concentrar a atenção em uma questão especial. No primeiro caso, espera-se que os alunos observem as palavras mais difíceis porque sua escrita levanta dúvidas. No segundo caso, a releitura com focalização é útil para refletir sobre alguma regularidade ortográfica.

Linguagem escrita

É a linguagem utilizada nos diferentes gêneros textuais que circulam socialmente. Aprender a escrever inclui a aprendizagem dessa linguagem e sua especificidade em cada um dos gêneros. Aos poucos os alunos vão aprendendo como se escreve uma carta, sabem que escrever uma carta é bem diferente de comunicar conhecimentos em um texto de divulgação científica ou de contar uma história.

O importante é fazer os alunos perceberem que cada gênero tem uma razão para existir, cumpre uma função social. E, dependendo da situação em que é produzido e para quem está endereçado, o texto cumprirá sua função de maneiras diferentes.

Sistema de escrita

A linguagem escrita se materializa em registros escritos. Ela se vale de um sistema, composto de letras e outros sinais gráficos, para grafar tudo o que pretende expressar. Assim como a fala se vale de sons e estes são agrupados de determinada maneira para expressar a linguagem com que nos comunicamos oralmente, na escrita nos valem de algumas marcas gráficas que se organizam para expressar a linguagem escrita. Aprender a usar esse sistema é necessário para que se possa escrever e ler com autonomia, mesmo que o acesso à linguagem escrita ocorra antes desse domínio (pela leitura em voz alta de outra pessoa ou por meio do ditado de um texto para que outra pessoa escreva).

Aprender a ler e a escrever implica saber como funcionam o sistema de escrita e a linguagem escrita, e essa aprendizagem em dois eixos pode ocorrer antes do início da escolaridade e se estender ao longo de toda a vida!

Todos esses argumentos servem para tornar claro que, embora no início do Ciclo I seja preciso dedicar uma enorme dose de energia ao ensino do sistema de escrita, não podemos renunciar ao ensino da linguagem, nem pensar que este pode ser protelado para outro momento. É o conhecimento dos gêneros textuais e de suas funções que torna significativa a aprendizagem do sistema de escrita alfabético. Por valorizar os diferentes textos e seus usos, o aluno dedicará energia e atenção a essa aprendizagem.

Escrita

As atividades envolvendo a escrita, antes que a criança saiba escrever convencionalmente, devem contemplar as seguintes condições didáticas:

- Adequação dos textos. O texto deve permitir que a criança concentre sua atenção em quais são as letras e quantas precisa utilizar para produzir listas, legendas, manchetes, quadrinhas, parlendas, cantigas etc.

- Textos memorizados. Se forem escrever textos que já sabem de memória, os alunos poderão dedicar sua atenção às questões de escrita. Ao recitar quadrinhas, poemas e trava-línguas em suas brincadeiras, as crianças memorizam os textos, pelo uso que fazem deles em situações significativas.

Leitura

As atividades que envolvem o aprendizado da leitura são similares às voltadas para a escrita, com algumas condições didáticas peculiares:

· Adequação dos textos. Informações prévias. Além de conhecer as letras, as crianças precisam ter outras informações sobre o texto que devem ler, para que possam realizar antecipações. Para enfrentar esse desafio, o aluno contará com informações oferecidas previamente: sabe que se trata de uma lista de frutas na qual, em algum lugar, está escrito ABACAXI.

Leitura e escrita de listas

O trabalho com listas é bem oportuno, pois se trata de uma atividade que propicia a reflexão sobre o sistema de escrita: tem por função organizar dados ou então serve de apoio à memória. Os elementos de uma lista costumam estar organizados de acordo com um critério, e esse critério precisa ser conhecido e compreendido pelos alunos.

Leitura e escrita de textos memorizados

Há textos que, pela forma como estão organizados, são facilmente memorizáveis.

A presença de rimas, o ritmo, as brincadeiras com as palavras ou ainda seu uso em alguns jogos infantis fazem com que as crianças tenham especial prazer em recitá-los. Diversificar o repertório dos alunos com parlendas, cantigas, trava-línguas ou poemas é uma preocupação interessante em si mesma, pois são textos nos quais a linguagem é tratada como um brinquedo: os duplos sentidos são explorados, o som de cada palavra ganha um significado especial, as metáforas e outras figuras de linguagem entram em cena... É importante que você dê aos alunos um tempo para que conheçam o texto, possam compreendê-lo, apreciá-lo e divertir-se com ele. Realizar essas atividades com frequência, solicitando aos alunos que acompanhem a leitura em suas cópias, indicando com o dedo o que estão lendo, é um ótimo desafio para os alunos que ainda não sabem ler.

Adivinhas

As adivinhas ou charadinhas são textos que apresentam um enigma. Utilizam duplos sentidos ou semelhanças entre palavras para dar pistas, pistas estas que às vezes criam mais dificuldades.

Cruzadinhas

Com algumas adaptações, as tão populares cruzadinhas podem ser um valioso aliado para a alfabetização inicial.

Essa atividade seria muito difícil para as crianças que estão nos momentos iniciais em termos de conceitualização da escrita e escrevem segundo hipóteses pré-silábicas ou silábicas.

Sendo indispensável ensinar como funciona essa brincadeira antes de propô-la às crianças,

Seqüência didática:

Dicionário, o “pai dos inteligentes”

O objetivo desta seqüência é apoiar os alunos na descoberta da função do dicionário e na compreensão de seu funcionamento, para que aprendam a utilizá-lo com autonomia.

Algumas sugestões que lhe servirão de ajuda para ensinar seus alunos a utilizar o dicionário:

- Conhecer a ordem alfabética;
- Conhecer a forma de organização do dicionário, apresentação de palavras ou conjuntos de letras no alto de cada página, indicando a primeira e a última palavras que ali se encontram;
- Conhecer a forma de apresentação das palavras no dicionário. Um verbo, só aparecerá na forma do infinitivo; os substantivos constam apenas no singular e, em geral, no masculino, considerar diferentes possibilidades de escrita da palavra.

Propomos que você trabalhe com seus alunos o uso do dicionário na seguinte seqüência:

1ª aula: o que é ordem alfabética; apresentação do dicionário.

2ª aula: como as palavras aparecem no dicionário.

3ª e 4ª aulas: atividades envolvendo o uso do dicionário.

Fazer matemática na escola

O conhecimento matemático está na origem de nossa cultura e resulta da preocupação do ser humano em resolver problemas em seu dia-a-dia.

Essa preocupação é que impulsiona o desenvolvimento humano, pois a busca de soluções faz revisar concepções, modificar velhas idéias, inventar procedimentos e elaborar novos conhecimentos.

A matemática faz parte da vida de todos nós, está em tudo que o ser humano desenvolve. Por isso precisa ser trabalhada nessa etapa da escolarização como instrumento de leitura, interpretação e análise dos problemas que as crianças enfrentam em seu cotidiano.

Ajudar o aluno a aprender matemática significa organizar situações didáticas que contribuam efetivamente para que ele se envolva em atividades intelectuais que lhe permitam:

- Pôr em jogo os conhecimentos que já tem;
- Buscar caminhos, sem medo de errar;
- Decidir sobre o que fazer, notando que o que sabe não é suficiente;
- Modificar, enriquecer, flexibilizar o que sabe, permitindo mudar de opinião no confronto com diferentes idéias;

· Escutar para entender e questionar as escolhas feitas, as idéias lançadas, considerar as respostas e os caminhos apontados pelos colegas e professores sem deixar de questioná-los e confrontá-los com os seus, formular argumentos que possam ser validados ou refutados.

No final do 2º ano, espera-se que os alunos tenham desenvolvido as competências necessárias para:

- Desenvolver um sentido numérico;
- Identificar, ler e escrever números naturais, evidenciando a compreensão de algumas regras da escrita posicional como a formação de agrupamentos e o princípio aditivo, que permite, por exemplo, escrever o número 574 como $500 + 70 + 4$;
- Identificar seqüências numéricas e localizar números naturais;
- Resolver problemas, envolvendo a adição e a subtração.
- Resolver problemas expressos oralmente ou por enunciados escritos, envolvendo a multiplicação e a divisão;

· Expressar verbalmente e por meio de registros os procedimentos de soluções de um problema, estabelecendo comparação com outros procedimentos e reconhecendo que uma mesma situação-problema pode ser resolvida por diferentes estratégias;

· Compreender os conceitos da divisão;

· Resolver cálculos envolvendo adição, subtração, multiplicação e divisão, por meio de cálculo mental e estimativa, resolver cálculos envolvendo adição e subtração por meio de estratégias pessoais e pelo uso da técnica operatória convencional;

· Descrever, interpretar e representar a localização e a movimentação de pessoas ou objetos no espaço, dando informações sobre pontos de referência e utilizando o vocabulário de posição;

· Identificar formas geométricas tridimensionais como esfera, cone, cilindro, cubo, pirâmide, paralelepípedo e formas planas como quadrado, triângulo, retângulo e círculo sem o uso obrigatório da terminologia convencional, perceber semelhanças e diferenças entre cubo e quadrado, pirâmide e triângulo, esfera e círculo;

· Identificar possíveis trocas de cédulas e moedas, em função de seus valores, efetuar cálculos envolvendo valores de cédulas e moedas em situações de compra e venda;

· Reconhecer situações do dia-a-dia onde são utilizadas unidades de medida, comunicar por meio de estimativas os resultados das medições realizadas;

· Identificar horas e minutos por meio da leitura de relógios digitais e de ponteiro, identificar unidades de tempo – semana, mês, semestre, ano – e estabelecer relações entre essas unidades, distinguir tabelas de gráficos, interpretar e construir tabelas de dupla entrada e gráficos com a ajuda do professor.

O primeiro conteúdo, tratamento da informação, está abordado de forma transversal nos dois outros blocos, que são números naturais e cálculo no campo aditivo. O conteúdo de cálculo no campo aditivo inclui operações de adição e subtração, com resultados exatos e aproximados. Espera-se que até terminar o semestre os alunos sejam capazes de:

Em relação ao tratamento da informação: Distinguir tabelas de gráficos, interpretar e construir tabelas de dupla entrada e gráficos com a ajuda do professor, em relação aos números naturais: Desenvolver um sentido numérico, compreendendo o significado de números pela análise de sua ordem de grandeza, identificar, ler e escrever números naturais demonstrando compreender algumas regras da escrita posicional, como a formação de agrupamentos e o princípio aditivo – que permite, por exemplo, escrever o número 574 como $500 + 70 + 4$, identificar seqüências numéricas e localizar números naturais em diferentes situações e contextos.

Em relação ao cálculo: resolver problemas envolvendo a adição e a subtração, expressos oralmente ou por enunciados escritos, em situações relacionadas a seus diversos significados, expressar verbalmente e por meio de registros os procedimentos de solução de um problema, comparando-os com outros procedimentos e reconhecendo que uma mesma situação-problema pode ser resolvida por diferentes estratégias, resolver cálculos que envolvem adição e subtração por meio de estratégias pessoais, utilizando recursos como cálculo mental e estimativas, resolver cálculos que envolvem adição e subtração por meio de estratégias pessoais e pelo uso da técnica operatória convencional.

Avaliação das aprendizagens dos alunos

Ao longo do primeiro semestre letivo, os alunos deverão desenvolver capacidades referentes à resolução de problemas e ao cálculo, e para isso você irá trabalhar com os conteúdos: números naturais e as operações no campo aditivo.

Para decidir qual a melhor situação didática a propor, você precisa fazer sondagens com os alunos para verificar: Os conhecimentos que têm a respeito da escrita dos números. Quais estruturas aditivas e que classes de problemas eles costumam utilizar. Quais recursos utilizam em geral para representar os cálculos que fazem.

Sondagem sobre a escrita de números

Para esta sondagem sugerimos que você faça ditados de números: pelo menos três no semestre um ditado diferente escreverão os números, pequenos e grandes, forem ditando.

Faça o registro a cada sondagem realizada.

Retome a atividade e faça com os alunos uma análise rápida da escrita dos números ditados. Com as informações registradas nas três pautas de observação você pode elaborar gráficos sobre o conhecimento dos alunos a respeito da escrita de números e acompanhar seus progressos ao longo do ano.

O planejamento cotidiano das atividades de matemática é fundamental, pois ajuda a organizar o tempo e o espaço, os materiais, as propostas e suas intervenções, desvendando as intenções educativas. A matemática na sala de aula deve contemplar tanto a produção, a interpretação e a análise de escritas numéricas como os cálculos no campo aditivo.

Sugerimos que as atividades de produção, interpretação e análise de números sejam realizadas ao menos duas vezes por semana. Organize-as levando em conta o tratamento de dados e informações; os números que os alunos já conhecem; a calculadora como recurso didático para produzir e analisar escritas numéricas; jogos e brincadeiras para que os alunos reflitam sobre as regularidades e a estrutura do sistema de numeração decimal; o sistema monetário como recurso para compor e decompor números.

Para que eles desenvolvam o senso numérico, não basta trabalhar apenas com os agrupamentos na base 10 ou fazer estudos do valor posicional. Será preciso propor situações que induzam à produção e à interpretação de números e ao estabelecimento do vínculo entre o sistema de numeração e as operações matemáticas. Ao trabalhar com o sistema de numeração, os alunos avançarão no entendimento das operações; e, de maneira equivalente, avançarão no entendimento do sistema de numeração à medida que resolverem problemas com as operações.

Tratamento de dados e de informações

Proponha atividades durante o semestre, a partir de diferentes temas de pesquisa, como: peso e altura dos alunos, esporte de que mais gostam, comida preferida, fruta mais apreciada, animais de estimação. Com o uso de pictogramas, as crianças podem fazer gráficos criativos e atraentes, que levam os alunos a refletir sobre os números que já conhecem, dando-lhes oportunidade de demonstrar seus conhecimentos numéricos em determinados contextos – preços de produtos, datas, números das casas onde vivem – e permitindo que discutam a escrita dos números e comparem as notações que produzirem.. Em sala de aula, são constantes as dúvidas sobre a ordenação da numeração falada, o uso do zero, a quantidade de algarismos de um número e o valor de cada um deles em relação à posição que ocupa. Por isso, é preciso incentivar a interpretação e a comparação da escrita de números e também a leitura das notações produzidas por meio de perguntas que estimulem os alunos a avançar em suas hipóteses de escrita numérica.

É no confronto destas diferentes hipóteses que os alunos poderão construir os conceitos de dezena, centena e milhar, entre outros.

Avalie a extensão do campo numérico a ser trabalhado de acordo com os avanços de seus alunos em

relação à compreensão da escrita dos números. Procure adaptar e alterar as regras e as instruções, sempre combinando previamente com sua turma.

Recomendamos que você oriente os alunos para que eles próprios elaborem os jogos, que são de confecção bem simples. Essa estratégia promove uma atividade mental auto-estruturante, baseada na suposição de que “o aluno entende o que faz e por que faz e tem consciência, em qualquer nível, do processo que está seguindo” (Zabala, 1998). O sistema monetário brasileiro pode ser muito útil no trabalho didático que focaliza a composição e a decomposição de números, ampliando os conhecimentos numéricos das crianças e ajudando-as a estabelecer novas relações.

Cálculo no campo aditivo

Calcular é algo que envolve a tomada de decisões e o uso de instrumentos, como a calculadora ou o algoritmo feito com lápis no papel. Sabe-se, também, que a representação de um cálculo implica o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas, além de conhecimentos sociais.

O trabalho cooperativo é considerado a melhor forma para desenvolver essas propostas, pois permite compartilhar idéias, aprender a escutar, defender um ponto de vista e entender o ponto de vista do outro, mudar de idéia quando o exposto pelo colega for convincente, fazer sem medo de errar e, enfim, argumentar sobre seus procedimentos. São comportamentos que ajudam os alunos a agilizar as formas de calcular e se apropriarem de novas aprendizagens.

Segundo o professor e pesquisador Gérard Vergnaud, responsável pela Teoria dos Campos Conceituais, cada conceito matemático está inserido em um campo conceitual que, por sua vez, é constituído por um conjunto de situações de diferentes naturezas. Isso significa que, para fazer adições e subtrações, não basta as crianças efetuarem as contas no papel: elas precisam relacionar essas operações a situações-problema variadas.

Em relação ao campo aditivo, os problemas se relacionam essencialmente com situações de três tipos de significado, ou de natureza: composição, transformação e comparação.

Na composição são dadas duas partes para que seja encontrado o todo: a idéia não é de acrescentar, mas sim de juntar partes cujos valores são conhecidos.

Mas em que a Teoria dos Campos Conceituais pode auxiliar em seu trabalho com os alunos? A grande contribuição dessa teoria consiste em alertar o professor para a escolha das situações-problema.

A importância do ambiente investigativo ao promover um espaço de troca para que as crianças possam comentar com os colegas o que pensaram e fazer registros, você cria um ambiente investigativo tanto para elas quanto para você. Esse ambiente permite que você acompanhe a evolução das soluções apresentadas pelos alunos e lhe dá pistas para intervir na forma de pensar a matemática e fazer registros.

Por outro lado, quando os alunos analisam as representações feitas e refletem sobre suas estratégias de resolução, eles tomam consciência dos passos que realizaram, tendo mais chance de perceber erros, fazer perguntas relevantes e buscar ajuda para as dúvidas – ou seja, aprendem novos conceitos, procedimentos e atitudes referentes ao cálculo.

No dia-a-dia, o cálculo mental é muito útil, uma vez que raramente as pessoas dispõem de lápis e papel para fazer contas. Um cálculo estimado é aquele que permite saber, por exemplo, se o dinheiro que está na carteira é suficiente para fazer o pagamento de uma compra. Atividades sobre estimativa e aproximações precisam, então, ser propostas na sala de aula para que os alunos ampliem seus recursos de cálculo mental. Além disso, saber calcular mentalmente permite que os alunos se apropriem com maior compreensão dos procedimentos utilizados nas “contas armadas”.

As brincadeiras e os jogos são boas oportunidades para que os alunos desenvolvam estratégias de cálculo mental. Para jogar ou brincar, alguns podem fazer uso da calculadora como instrumento de apoio para pensar, para organizar as hipóteses formuladas, para verificar se são adequadas e fazer ajustes, ou ainda para buscar outras hipóteses mais eficientes. Em suma, a calculadora é uma ferramenta com a qual os alunos aprendem a fazer conjecturas.

O trabalho com as representações dos alunos ganhou espaço nas salas de aula, nos últimos anos, propondo atividades nas quais a escrita é utilizada como ferramenta para pensar, e não somente para comunicar resultados obtidos. Tem auxiliado os alunos a desenvolver e ampliar sua capacidade de calcular, evitar erros, encontrar modelos ou caminhos mais econômicos de resolução de uma operação ou de um problema, reformular seu pensamento e controlar o que estão aprendendo.

Resumo realizado por Vania Maria Cavallari, Pós graduada em Jogos Cooperativos, Psicomotricidade, Recreação e Lazer, graduada em Educação Física.

SME/DOT. ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA NO CICLO I, 2006

INTRODUÇÃO

O objetivo central deste documento é subsidiar todos os envolvidos no ensino de Língua Portuguesa para sistematizar os conteúdos de ensino mais relevantes a serem garantidos ao longo dos quatro anos do Ciclo I do Ensino Fundamental.

A definição do que os alunos precisam aprender, a cada ano do Ciclo I, contribuiu para estabelecer, com mais clareza e intencionalidade, o que deverá ser ensinado.

MODELO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A concepção de aprendizagem que embasa este documento é a construtivista, que pressupõe que o conhecimento não é concebido como uma cópia do real e incorporado diretamente pelo sujeito, mas uma atividade por parte de quem aprende, que organiza e integra os novos conhecimentos aos já existentes.

Atualmente, o modelo que melhor se relaciona com esta concepção é o de resolução de problemas, que compreende intervenções pedagógicas de natureza própria, reconhece o papel do aprendiz, a especificidade da aprendizagem de cada conteúdo e pressupõe situações didáticas em que o aluno precisa pôr em jogo o que sabe, no esforço de realizar a tarefa proposta para aprender o que não sabe.

CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO

Neste documento, entende-se concepção de alfabetização como a aprendizagem do sistema de escrita e da linguagem escrita, em seus diversos usos sociais, porque consideramos imprescindível a aprendizagem simultânea dessas duas dimensões.

A língua é um sistema discursivo que se organiza no uso e para o uso, escrito e falado, sempre de maneira contextualizada nos diferentes textos. Tanto os saberes sobre sistema de escrita, como aqueles sobre a linguagem escrita, devem ser ensinados e sistematizados. Não basta colocar os alunos frente aos textos para que conheçam o sistema de escrita alfabético e seu funcionamento para que aprendam a linguagem escrita. É preciso planejar uma diversidade de situações em que os alunos possam, em diferentes momentos, centra seus esforços ora sobre a aprendizagem do sistema, ora sobre a aprendizagem da linguagem.

O desenvolvimento da capacidade de ler e escrever não é um processo que se encerra quando o aluno domina o sistema de escrita, mas se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita e que se traduz na sua competência de ler e produzir textos dos mais variados gêneros, de apreciação de obras literárias à análise de bons artigos.

OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

- Ser integrante de uma comunidade de leitores, compartilhando diferentes práticas culturais de leitura e de escrita;
- Saber adequar seu discurso às diferentes situações de comunicação oral, considerando o contexto e os interlocutores;
- Ler diferentes textos, adequando a modalidade de leitura a diferentes propósitos;
- Escrever diferentes textos selecionando os gêneros adequados a diferentes situações comunicativas, intenções e interlocutores.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O CICLO I

Os alunos, ao final do 1º ano do Ciclo I, deverão ter desenvolvido competências para:

- Participar de situações de intercâmbio oral, ouvindo com atenção, e formulando perguntas sobre o tema tratado;

- Appreciar textos pertencentes a diferentes gêneros (orais e escritos) para serem lidos, autonomamente, ou lidos por um adulto; recontar histórias conhecidas, recuperando algumas características do texto ouvido ou lido;
- Escrever, alfabeticamente, textos que conhece de memória (parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas entre outros), ainda que, não segmentando o texto em palavras;
- Escrever textos de autoria (listas, bilhetes, cartas entre outros) individual, em duplas ou ditando para o professor;
- Reescrever textos (lendas, contos entre outros) de próprio punho ou ditando-os para o professor ou para os colegas, considerando as idéias principais do texto fonte e algumas características da linguagem escrita.

Os alunos, ao final do 2º ano do Ciclo I, deverão ter desenvolvido competências para:

- Participar de situações de intercâmbio oral, ouvindo com atenção, formular e responder perguntas, explicar e ouvir explicações, manifestar opiniões;
- Ler, com autonomia, diferentes gêneros (notícias, instrucionais, informativos, contos entre outros) apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto, as características de seu portador, do gênero e do sistema de escrita;
- Reescrever textos (contos, lendas entre outros), considerando as idéias principais do texto fonte e algumas características da linguagem escrita;
- Escrever alguns textos de autoria (bilhetes, cartas, regras de jogos, textos informativos entre outros), utilizando alguns recursos da linguagem escrita.

Os alunos, ao final do 3º ano do Ciclo I, deverão ter desenvolvido competências para:

- Participar de situações de intercâmbio oral que requeiram: ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas, explicar e ouvir explicações, manifestar e acolher opiniões, adequar as colocações às intervenções precedentes, propor temas;
- Saber selecionar textos em diferentes fontes para a busca de informações;
- Escrever alguns textos de autoria (bilhetes, cartas, regras de jogo, textos informativos, contos, lendas entre outros), utilizando os recursos próprios da linguagem escrita;
- Rer seus escritos, assumindo o ponto de vista de leitor de seu próprio texto (revisar seu próprio texto cuidando de sua legibilidade).

Os alunos, ao final do 4º ano do Ciclo I, deverão ter desenvolvido competências para:

- Planejar e participar de situações de uso da linguagem oral, sabendo utilizar alguns procedimentos de escrita para organizar sua exposição (cartazes, anotações, PowerPoint entre outros);
- Utilizar recursos para compreender ou superar dificuldades de compreensão durante a leitura (pedir ajuda aos colegas e ao professor, rler o trecho que provoca dificuldades, continuar a leitura com intenção de que o próprio texto permita resolver as dúvidas entre outros);
- Assumir o ponto de vista do leitor, ao rrevisar textos, com a intenção de evitar repetições desnecessárias (por meio de substituições, uso de recursos da pontuação entre outros); evitar ambigüidades, articular partes do texto (garantir concordância verbal e nominal);
- Rrevisar o texto do ponto de vista ortográfico, considerando as regularidades ortográficas e irregularidades de palavras de uso freqüente, uso de maiúscula e minúscula, entre outras.

**ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
PRÁTICAS DE LINGUAGEM ORAL**

- Para que as expectativas de aprendizagem dos alunos, em relação às práticas de linguagem oral possam ser concretizadas, é necessário que o professor planeje e organize situações didáticas, tais como:
- Rodas de conversa, em que os alunos possam escutar e narrar fatos conhecidos e falar sobre assuntos estudados;
 - Rodas de leitura, para contar histórias e combinar com os alunos, momentos em que eles possam compartilhar os livros lidos;
 - Discussões que façam os alunos compreenderem e distinguirem as características da linguagem oral e da linguagem escrita;

- Saraus literários para que os alunos possam narrar ou recontar histórias, declamar poesias, parlendas e trava-línguas;
- Entrevistas, troca de correspondência em que os alunos possam elaborar e fazer perguntas;
- Exposições, em que os alunos possam expor, oralmente, um tema, usando suporte escrito, tais como: cartazes, roteiros entre outros, para apoiar sua fala;

PRÁTICAS DE LEITURA

Para que as expectativas de aprendizagem dos alunos, em relação às práticas de leitura, possam ser concretizadas, é necessário que o professor planeje e organize situações didáticas, tais como:

- Leitura diária, para os alunos, de contos, lendas, mitos, para ampliar o universo cultural deles;
- Rodas de leitura, em que os alunos possam compartilhar os livros e textos lidos;
- Leitura – pelos alunos – de diferentes gêneros textuais, em todos os anos do Ciclo I, para ampliar o repertório deles;
- Seleção e oferta, aos alunos, de livros de boa qualidade literária;
- Momentos em que os alunos tenham de ler histórias para que possam compreender a importância e a necessidade do preparo para ler em voz alta;
- Situações em que os alunos consultem fontes de diferentes suportes (jornal, revista, enciclopédia) para aprender a buscar informações;
- Escolha e oferta, para a classe, de jornais, revistas, textos informativos, como fontes de informação e como materiais de estudo e ampliação de conhecimento;
- Leitura em que os alunos utilizem procedimentos adequados aos diferentes propósitos do leitor (ler rapidamente títulos e subtítulos até encontrar a informação desejada, selecionar uma informação precisa, ler minuciosamente para executar uma tarefa);
- Leitura em que os alunos façam uso de indicadores (autor, gênero, assunto) para fazer antecipações, inferências e enriquecer suas interpretações;
- Leitura em que os alunos tenham que inferir o significado de uma palavra pelo contexto, do estabelecimento de relações com outros textos lidos e buscar no dicionário, quando o significado exato da palavra for fundamental para a compreensão do texto;
- Situações em que os alunos, após a leitura de um texto, exponham o que compreenderam, compartilhem pontos de vista sobre outros textos que leram sobre o mesmo assunto, façam relação com outros textos lidos e enriqueçam suas interpretações;
- Leitura de textos com propósito de ler para estudar, em que os alunos releiam para estabelecer relações entre o que está lendo e o que já foi lido, resolver uma suposta contradição, utilizando anotações, grifos, resumos para entender melhor, ou para recuperar informações.

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO ESCRITA

Para que as expectativas de aprendizagem dos alunos, em relação às práticas de produção escrita, possam ser concretizadas, é necessário que o professor planeje e organize situações didáticas, tais como:

- Propostas de escrita ou reescrita de textos individualmente, em duplas ou grupos;
- Assumir a posição de escriba nas situações em que os alunos produzem um texto, oralmente, com destino escrito;
- Propostas de produção de textos, definindo o leitor, o propósito e o gênero, de acordo com a situação comunicativa;
- Situações para ensinar procedimentos de escrita (planejar, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação);
- Projetos didáticos ou seqüências didáticas, em que os alunos produzam textos com propósitos sociais e tenham que revisar distintas versões, até considerar o texto bem escrito, cuidando de sua apresentação final.

ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

Para que as expectativas de aprendizagem dos alunos, em relação à análise e reflexão sobre a língua, possam ser concretizadas, é necessário que o professor planeje e organize situações didáticas tais como:

- Atividades de leitura e de escrita em que os alunos aprendam o nome das letras do alfabeto, a seqüência das letras, a diferença entre a escrita e outras formas gráficas e convenções da escrita (orientação do alinhamento);

- Apresentar o alfabeto completo, desde o início do ano e organizar atividades de escrita em que os alunos façam uso de letras móveis;
- Atividades de revisão coletiva de textos (ou individual, em duplas ou grupos), em que os alunos se coloquem na perspectiva de leitor de textos, para melhorá-lo (modificar, substituir partes);
- Atividades de análise de textos bem escritos, ajudando os alunos a observar, atentamente, em textos bem elaborados – de autores reconhecidos – como, por exemplo, o autor resolveu o problema dos diálogos, das repetições e como faz uso da pontuação;
- Atividades de reflexão ortográfica (por exemplo – estabelecer com os alunos um combinado sobre as palavras em que não vale mais errar, listá-las e fixá-las de forma que possam consultá-las caso ainda tenham dúvidas);
- Atividades que incentivem a discussão entre os alunos, para que possam levantar dúvidas decidir como escrever uma palavra, por exemplo, “ditado interativo”, leitura com focalização;
- Atividades do uso do dicionário, de forma que os alunos, progressivamente, adquiram a rapidez necessária para consultá-lo e encontrar palavras;

ORIENTAÇÕES GERAIS SOBRE O ENSINO DA MATEMÁTICA NO CICLO I INTRODUÇÃO

Este documento se organizará em torno de um objetivo central: subsidiar todos os envolvidos no processo de ensino da Matemática para sistematizar os conteúdos de ensino mais relevantes a serem garantidos ao longo dos quatro anos do Ciclo I do Ensino Fundamental. Outro propósito importante deste documento é contribuir para a reflexão e discussão dos professores, com a indicação do que os alunos deverão aprender, progressivamente, durante os quatro anos do Ciclo I.

APRENDER E ENSINAR MATEMÁTICA

Ao pensar o processo de ensino e aprendizagem é preciso considerar três variáveis fundamentais e as relações que acontecem entre elas: o aluno, o professor e o conhecimento matemático. Considerando a relação entre o professor e o conhecimento matemático, caberá ao professor ser o mediador entre o aluno e o conhecimento matemático. Para tal, ele precisará:

- Desenvolver uma concepção do conhecimento matemático como uma ciência viva, aberta à incorporação de novos conhecimentos;
- Ter conhecimento dos conceitos e procedimentos que se pretende ensinar;
- Transformar o conhecimento matemático formalizado, em conhecimento escolar, que possa ser compreendido pelo aluno.

Neste processo de transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar, é preciso considerar os obstáculos envolvidos na construção dos conceitos matemáticos, para que se possa compreender como acontece sua aprendizagem pelos alunos. A contextualização dos conhecimentos ajuda os alunos a torná-los mais significativos, estabelecendo relações com suas vivências cotidianas, porém, é preciso promover a descontextualização, garantindo que possam observar regularidades, buscar generalizar e transferir estes conhecimentos a outros contextos, pois um conhecimento torna-se pleno quando puder ser aplicado em situações diferentes daquelas que lhe deram origem. Na construção destas relações, cabe ao aluno o papel de agente da construção do conhecimento e ao professor, o papel de organizador, consultor e mediador. Esta concepção rompe com a idéia de que cabe ao professor transmitir os conteúdos por meio de explicações, exemplos e demonstrações seguidas de exercícios de fixação. Também é importante observar que a aprendizagem acontece na interação entre alunos. A cooperação entre pares, na busca de soluções, o esforço em explicitar o pensamento e compreender o do outro, favorecem a reestruturação e ampliação do próprio pensamento.

OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO DE MATEMÁTICA

- Identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender a realidade, para estimular a curiosidade, a investigação e a capacidade de resolver problemas;
- Observar aspectos quantitativos e qualitativos presentes em diferentes situações e estabelecer relações entre eles, utilizando conhecimentos relacionados aos números, às operações, às medidas, ao espaço e às formas, ao tratamento das informações;
- Resolver situações problema, ao partir da interpretação de enunciados orais e escritos, desenvolvendo procedimentos para planejar, executar e conferir informações (formular hipóteses, fazer tentativas ou simula-

ções), para comunicar resultados e compará-los com outros, validando ou não, os procedimentos e as soluções encontradas;

- Comunicar-se, matematicamente, apresentando resultados precisos; argumentar sobre suas hipóteses, fazendo uso da linguagem oral e de representações matemáticas e estabelecendo relações entre elas;
- Sentir-se seguro para construir conhecimentos matemáticos, incentivando sempre os alunos na busca de soluções;
- Interagir, com seus pares, de forma cooperativa, na busca de soluções para situações problema, respeitando seus modos de pensar e aprendendo com eles.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O CICLO I

Os alunos, ao final do 1º ano do Ciclo I, deverão ter desenvolvido competências para:

- Desenvolver um sentido numérico relacionado a pequenas quantidades que não precisam ser contadas e podem ser identificadas de forma rápida, por meio de percepção global, por exemplo, as seqüências numéricas que vão até 5 ou 6;
- Fazer uso da contagem oral, sendo capaz de continuar uma contagem quando ela for interrompida, sem ter que retornar ao número inicial. Em situação de contagem, contar todos os elementos, cada um uma vez só, mantendo a ordem ao enunciar os nomes dos números e observando que o último número mencionado deve corresponder ao total de objetos.
- Identificar formas geométricas tridimensionais como: esfera, cone, cilindro, cubo, pirâmide, paralelepípedo, sem o uso obrigatório da terminologia convencional;
- Identificar unidades de tempo como o dia e semana, e fazer uso deste conhecimento para resolver problemas;
- Coletar e organizar informações criando registros.

Os alunos, ao final do 2º ano do Ciclo I, deverão ter desenvolvido competências para:

- Desenvolver um sentido numérico compreendendo o significado de números pela análise de sua ordem de grandeza;
- Identificar, ler e escrever números naturais evidenciando a compreensão de algumas regras de escrita posicional, como a formação de agrupamentos e o princípio aditivo, que permite escrever o número 574 como $500 + 70 + 4$;
- Identificar seqüências numéricas e localizar números naturais escritos com três e quatro dígitos;
- Reconhecer em situações do dia-a-dia, onde são utilizadas as unidades de medida, por exemplo: leite é vendido em litros (unidade de capacidade), açúcar, farinha são vendidos em quilos, grama (unidade de massa), tecidos são vendidos em metros (unidade de comprimento);
- Comunicar, por meio de estimativas, os resultados das medições realizadas;
- Identificar horas e minutos, por meio da leitura de relógios digitais e de ponteiros;
- Identificar unidades de tempo: semana, mês, semestre e ano, estabelecendo relações entre estas unidades;
- Distinguir tabelas e gráficos;
- Interpretar e construir tabelas de dupla entrada e gráficos com a ajuda do professor;

Os alunos, ao final do 3º ano do Ciclo I, deverão ter desenvolvido competências para:

- Ler, escrever, comparar, ordenar e localizar em intervalos, números naturais escritos com 4 ou 5 dígitos, pela interpretação do valor posicional de cada uma das ordens;
- Ler e representar números racionais representados na forma decimal, principalmente em situações que utilizem o sistema monetário;
- Resolver, oralmente, ou por meio de enunciados escritos, problemas envolvendo diferentes significados da adição, da subtração, da multiplicação e da divisão;
- Descrever, interpretar e representar a posição de uma pessoa ou objeto no espaço, pela análise e construção de itinerários;
- Ler e interpretar dados apresentados em listas, tabelas de dupla entrada, gráficos e ser capaz de construir essas representações com a ajuda do professor.

Os alunos, ao final do 4º ano do Ciclo I, deverão ter desenvolvido competências para:

- Compreender e utilizar as regras do sistema de numeração decimal para ler, escrever, comparar, ordenar e situar em intervalos, números naturais de qualquer ordem de grandeza;
- Ler, escrever, comparar, ordenar e situar em intervalos, números racionais representados na forma decimal;
- Utilizar malhas quadriculadas para representar a posição de uma pessoa ou de um objeto no plano;
- Compreender e utilizar procedimentos e instrumentos de medida (comprimento, massa e capacidade) convencionais ou não, em função da situação e da precisão do resultado;
- Calcular perímetro e área de figuras desenhadas em malhas quadriculadas e comparar perímetros e áreas de duas figuras, identificando relações entre estas medidas;
- Coletar e interpretar dados apresentados em tabelas de dupla entrada e em gráficos que aparecem em jornais, revistas, telejornais, registrando e discutindo com seus pares suas percepções.

ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

As orientações apresentadas têm como objetivo contribuir no planejamento de situações didáticas que favoreçam a concretização das expectativas de aprendizagem apontadas neste documento.

NÚMEROS, SISTEMA DE NUMERAÇÃO E OPERAÇÕES

Formar coleções com diferentes objetos como: adesivos, lacres de alumínio, miniaturas, bolinhas de gude, figurinhas, que contribuem de forma significativa para que os alunos contem todos os elementos, mantendo a ordem ao enunciar os nomes dos números e observando que o último número corresponde ao total de objetos da coleção.

Construção de fichas de identificação de cada aluno, contendo números que indicam diferentes aspectos, por exemplo: idade, peso, altura, número de pessoas que moram na mesma casa, datas de nascimento, número de animais que possui, entre outros. Proporcionar um espaço onde as crianças possam trocar as fichas e interpretar as informações numéricas.

Registro e observação dos números das ruas: onde começa, onde termina, a numeração de um lado é igual ao outro. E como se dá a numeração entre uma casa e outra, ela é ou não seqüencial, levantamento do número da casa dos alunos.

ATIVIDADES DE CÁLCULO

Identificação de resultados de cálculos usando estimativas: "Assinale a resposta que indica o intervalo em que se encontra o resultado da soma entre 750 e 230:"

- a) entre 1000 e 1100;
- b) entre 900 e 1000;
- c) entre 800 e 900.

Análise de situações de cálculo para identificar a operação realizada e testar hipóteses usando a calculadora, por exemplo: "os números envolvidos no cálculo são 250 e 5; o resultado obtido é 1250; a operação realizada é _____."

GEOMETRIA

Jogos e brincadeiras em que seja necessário situar-se ou se deslocar no espaço, recebendo e dando instruções, usando vocabulário de posição. Exemplos: jogos de circuito, caça ao tesouro, batalha naval.

Relatos de trajetos e construções de itinerários de percursos conhecidos ou a partir de instruções dadas oralmente e por escrito.

Construções de maquetes e plantas da sala de aula e de outros espaços, identificando semelhanças e diferenças entre uma maquete e uma planta.

Classificação de sólidos geométricos a partir de critérios como: superfícies arredondadas e superfícies planas, vértices entre outras.

Montagem e desmontagem de caixas com formatos diferentes para observar a planificação de alguns sólidos geométricos.

Atividades de dobradura para identificar eixos de simetria e retas paralelas.

MEDIDAS

Experimentos que levem os alunos utilizarem as grandezas físicas, identificar atributos a serem medidos e interpretar o significado da medida.

Atividades de medida utilizando partes do corpo e instrumentos do dia-a-dia: fita métrica, régua, balança, recipiente de um litro, que permitam desenvolver estimativas e cálculos envolvendo as medidas.

Elaborar livro de receitas: de culinária, de massas de modelar, de tintas, de sabonetes, de perfumes (ampliar e reduzir receitas).

Converter medidas não padronizadas no dia-a-dia em medidas padrão, como por exemplo: 1 xícara de açúcar equivale a _____ grama; 1 xícara de farinha de trigo equivale a _____ grama.

Atividades que permitam fazer marcações do tempo e identificar rotinas: manhã, tarde e noite; ontem, hoje e amanhã; dia, semana, mês e ano; hora, minuto e segundo.

Atividades para explorar as noções de perímetro e de área, a partir de situações problema que permitam obter a área por decomposição e por composição de figuras, usando recortes e sobreposição de figuras entre outras.

Comparar figuras que tenham perímetros iguais e áreas diferentes, ou que tenham perímetros diferentes e áreas iguais.

TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO

Leitura e discussão sobre dados relacionados à saúde, educação, cultura, lazer, alimentação, meteorologia, pesquisa de opinião, entre outros organizados em tabelas e gráficos (de barras, de setores, de linhas ou pictóricos) que aparecem em jornais, revistas, rádio, TV e Internet.

Resolução de situações problema simples que ajudem os alunos a formularem previsões a respeito do sucesso ou não, de um evento, como por exemplo: um jogo envolvendo números pares e ímpares, o lançamento de um dado.

ANEXOS

ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO: DIFERENTES SIGNIFICADOS

Situações relacionadas à idéia de combinar dois estados para obter um terceiro, ou mais comumente, juntar. Exemplo:

- a) Em uma classe há alguns meninos e 13 meninas, num total de 28 alunos. Quantos meninos há nesta classe?
- b) Em uma classe há 28 alunos, sendo 15 meninos. Quantas são as meninas?

Situações relacionadas à idéia de transformação, alterando o estado inicial: positiva ou negativa. Exemplo:

- a) Paulo tinha 20 figurinhas e ganhou 15 num jogo. Quantas figurinhas ele tem agora? (transformação positiva)
- b) Paulo tinha 37 figurinhas e perdeu 12 num jogo. Quantas figurinhas ele tem agora? (transformação negativa)

Situações relacionadas à idéia de comparação. Exemplo:

- a) Paulo e Carlos conferiram suas figurinhas. Paulo tem 12 e Carlos, 7. Quantas figurinhas Carlos precisa ganhar para ter o mesmo número que Paulo?
- b) Ricardo iniciou um jogo com 15 pontos de desvantagem. Terminou o jogo com 30 pontos de vantagem. O que aconteceu durante o jogo?

MULTIPLICAÇÃO E DIVISÃO; DIFERENTES SIGNIFICADOS

Situações relacionadas à idéia comparativa. Exemplos:

- a) Pedro tem R\$ 5,00 e Lia o dobro desta quantia. Quanto tem Lia?
- b) Marta tem 4 selos e João tem 5 vezes mais selos do que ela. Quantos selos tem João?

Situações relacionadas à comparação entre razões, idéia de proporcionalidade. Exemplos:

- a) Marta comprará três pacotes de chocolate. Cada pacote custa R\$ 8,00. Quanto ela pagará pelos 3 pacotes? (A idéia de proporcionalidade está presente em: 1 está para 8, assim como 3 está para 24).
- b) Marta gastou R\$ 24,00 na compra de pacotes de chocolate que custavam R\$ 3,00 cada um. Quantos pacotes de chocolate ela comprou? (A idéia é verificar quantos 3 “cabem” em 24).

Situações relacionadas à configuração retangular. Exemplos:

- a) Num pequeno auditório, as cadeiras estão dispostas em 7 fileiras e 8 colunas. Quantas cadeiras há no auditório?
- b) Qual a área de um retângulo cujos lados são 6cm por 4cm?

DIVISÃO

- a) As 56 cadeiras de um auditório estão dispostas em fileiras e colunas. Se há 7 fileiras, quantas são as colunas?
- b) Em um armário há duas saias: uma preta (P) e uma branca (B); três blusas: uma rosa (R), uma azul (A) e uma cinza (C). de quantas maneiras diferentes posso me vestir?

Resumo realizado por Marta Leonor Silva Pincigher Pacheco Vieira - Formação Acadêmica Português/ Inglês/Literatura com habilitação para o Ensino Fundamental e Médio Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Moema, concluído em 1978.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: 1ª A 4ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL - INTRODUÇÃO - BRASÍLIA: MEC/SEF, 1997

Brasil, Secretaria de Educação Fundamental Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília. MEC/SEF, 1997.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais compõem-se de 10 volumes: livro introdutório que fundamenta as opções para a elaboração dos documentos de área e temas transversais; seis documentos sobre área de conhecimentos; os temas transversais estão presentes em três volumes com seis documentos: o primeiro apresenta todos os temas de maneira geral e o tema Ética; o segundo volume refere-se a Pluralidade Cultural e Orientação Sexual; no terceiro volume encontra-se Meio Ambiente e Saúde.

I - Documento Introdutório: Apresenta sua natureza, proposta, função, como estão organizados, objetivos gerais, orientações didáticas, conteúdos e avaliações.

Definição de Parâmetros Curriculares Nacionais – referencial de qualidade para a educação no ensino fundamental de todo país.

Função: orientar de forma aberta e flexível e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional.

Breve histórico: Até dezembro de 1996 vigorava a Lei 5692/71 cujo objetivo geral era proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, preparação para o trabalho e exercício da cidadania. Nas disposições básicas sobre o currículo, estabelece um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional e uma parte diversificada. Parte-se também da participação do Brasil na *Conferência Mundial de educação para Todos*, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, de onde surgiu o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003) que resultou no consenso da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem capazes de tornar universal a educação fundamental.

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: n.9394 de 20/12/1996 consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular com o ensino fundamental, destacando a relevância da necessidade de se proporcionar formação básica a todos. Neste sentido os *Parâmetros Curriculares Nacionais* reforçam esta questão através de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência da União.

Elaboração: Iniciou-se a elaboração dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* a partir de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas. Em 1995 e 1996 elaborou-se uma proposta inicial que esteve sob discussão em âmbito nacional surgindo diversos pareceres que serviram de referência para a elaboração do documento.

Situação do ensino fundamental: Os altos índices de repetência e evasão escolar apontavam para a necessidade de se repensar sobre a qualidade do ensino e de rever o projeto educacional brasileiro.

O quadro da desigualdade escolar evidencia os resultados do processo de extrema concentração de renda e níveis elevados de pobreza. No nordeste encontra-se o maior número de crianças fora da escola. Nas grandes cidades das regiões sul e sudeste encontram-se insuficiência de vagas. No total de 194.487 estabelecimentos, mais de 70% situa-se nas zonas rurais, sendo que 50% estão concentradas no nordeste. Em 1990, somente, 19 % da população possuíam o 1º grau completo; 13% o nível médio e 8% o nível superior em 1990.

Desempenho: Na 1ª série apenas 51% do total de alunos são promovidos, e os 44% são reprovados,

reproduzindo o ciclo de retenção e evasão escolar. O SAEB/95 reafirma a baixa qualidade, em relação à leitura e principalmente em habilidade matemática.

Professores: O censo educacional de 1994, constatou 10% de funções docentes desempenhadas sem o nível de formação mínimo exigido; 5% com escolaridade de nível médio e superior, sem função específica para o magistério; 40% com ausência de formação mínima concentra-se na área.

Princípios e fundamentos: O Estado tem o papel de investir na escola para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático. Nesta perspectiva, faz-se necessário apresentar uma proposta que baseia-se num sistema educacional com prática educativa adequada à realidade social, política, econômica e cultural brasileira.. A necessidade de responder as exigências do mundo do trabalho aponta novas demandas para a escola, tendo a educação básica a função de garantir condições para que o aluno possa construir instrumentos que o capacite para um processo de educação permanente.

Natureza e função: estão situadas a partir de quatro níveis de concretização curricular:

1º) Os Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto. Têm por função subsidiar a elaboração ou revisão curricular dos estados e municípios e servir de material para reflexão da prática docente. São abertos, flexíveis e não se impõem como uma diretriz obrigatória;

2º) Referem-se às propostas curriculares dos estados e municípios: podem ser utilizados como recurso para adaptações ou elaborações curriculares

3º) Elaboração da proposta curricular de cada instituição: material para subsidiar as escolas na elaboração da sua proposta curricular;

4º) Momento da realização da programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Fundamentos dos parâmetros curriculares nacionais:

A orientação proposta nos parâmetros curriculares nacionais reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo. Propõe uma visão da complexidade e da provisoriidade do conhecimento.

Escola e construção da cidadania: concebe a educação escolar como prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas culturais diversificadas. A escola precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, propiciando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber. Estas são as condições fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente.

Escola - uma construção coletiva e permanente: cada escola deve discutir e construir seu projeto educativo entendido como processo contínuo, onde se evidencia a participação da comunidade como uma prática de reflexão coletiva.

Aprender e ensinar, construir e interagir: parte-se do pressuposto de que não é a aprendizagem que deve se ajustar ao ensino, mas o ensino é que deve potencializar a aprendizagem. Ressignificar a ação educativa dentro da perspectiva construtivista é reconhecer a importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição do conhecimento.

Organização dos parâmetros curriculares nacionais - objetivos e conteúdos: optou-se por um tratamento específico das áreas, contemplando-se a integração entre elas. As questões sociais foram incorporadas como temas transversais: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Aponta-se o quê e como se pode trabalhar, desde as séries iniciais, visando alcançar os objetivos pretendidos. Os conteúdos são apresentados no sentido de determinar sua adequação às particularidades dos estados e municípios, o grau de profundidade apropriado e sua melhor forma de distribuição no decorrer da escolaridade. A avaliação é assumida como parte integrante e instrumento de auto-regulação no processo de ensino e aprendizagem e diz respeito ao aluno, professor e ao sistema escolar. A organização da escolaridade é feita em ciclos, visando superar a segmentação do regime seriado: o primeiro ciclo se refere à primeira e à segunda séries: o

segundo, às terceiras e quartas séries e assim em seqüência para as outras quatro séries.

Organização do conhecimento escolar - áreas e temas transversais: o tratamento da área e de seus conteúdos integra uma série de conhecimentos de diferentes disciplinas, definindo-se o corpo de conhecimentos e o objeto de aprendizagem. Os temas transversais não constituem novas áreas, mas um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas e permeia a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área. A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas.

Objetivos: representam pontos de referência que devem orientar a seleção de conteúdos, a atuação educativa em todas as áreas, ao longo da escolaridade obrigatória, indicar os encaminhamentos didáticos e constituir-se como referência indireta da avaliação da atuação pedagógica da escola. Concretizam as intenções educativas em termos de capacidades que devem ser desenvolvidas: capacidade de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal, de estética, de ética e capacidade de inserção social.

Conteúdos — devem ser vistos como meio, e não como um fim em si mesmo. A noção de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a incluir: procedimentos, valores, normas e atitudes. Neste documento, os conteúdos são abordados em três grandes categorias: conteúdos conceituais, que envolvem fatos e princípios; conteúdos procedimentais e atitudinais, que envolvem a abordagem de valores, normas e atitudes.

Avaliação - não deve ser tomada como julgamento sobre sucessos ou fracassos dos alunos, mas tem como função precípua orientar a intervenção pedagógica. Para tanto, é necessário considerar a importância da diversidade de instrumentos e situações, como observação sistemática, análise das produções dos alunos, atividades específicas para auto-avaliação.

Os critérios de avaliação devem ser claros para orientar a leitura dos aspectos a serem avaliados. Faz-se necessário que se estabelecer expectativas de aprendizagem em relação ao ensino, expressos nos objetivos, na avaliação e na definição do que será considerado como testemunho das aprendizagens. Quer a decisão seja de reprovar ou aprovar um aluno com dificuldades, esta deve sempre ser acompanhada de encaminhamentos de apoio para garantir a qualidade das aprendizagens e o desenvolvimento das capacidades esperadas.

Orientações didáticas - Permeiam as explicações sobre o ensinar e o aprender, reflexão sobre como ensinar e as explicações dos blocos de conteúdos ou temas. Alguns tópicos devem ser considerados: autonomia; diversidade; interação, cooperação, disponibilidade para a aprendizagem; organização do tempo; organização do espaço; seleção de material.

Objetivos gerais do ensino fundamental - os alunos devem ser capazes de:

Compreender a cidadania como participação social e política; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais; conhecer características fundamentais do Brasil para a construção de uma identidade nacional e pessoal; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio-cultural brasileiro e de outros povos e nações. Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente; desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo; conhecer e cuidar do próprio corpo; utilizar as diferentes linguagens: verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir suas idéias; saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos; questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los.

Áreas de conhecimentos

I - Língua Portuguesa – O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende seus pontos de vista, partilha ou constrói visões do mundo, produz conhecimento.

Os blocos de conteúdo e o tratamento didático: uso – reflexão — uso.

Língua oral, língua escrita, prática de leitura e prática de produção de textos com seus usos e formas.

Diversidade de textos – uso da linguagem relacionada às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informações, ao exercício de reflexão, utilização da diversidade textual que existe fora da escola.

A fala na escola – a escolha de qual forma da fala utilizar deve considerar o contexto de comunicação. A escola deve ensinar o uso da linguagem oral nas situações comunicativas mais formais, como entrevista, debate, dramatizações, diálogos com autoridades, etc.

Alfabetização – escrever textos desde o início da aprendizagem, para leitura de interlocutores de fato. Entendimento que a língua falada e a escrita são distintas. Ênfase do papel da ação e da reflexão do aluno no processo de alfabetização. Textos como unidade básica da língua.

A escrita na escola – textos variados com possibilidade de comover, divertir, informar.

Textos literários – As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura.

A prática de reflexão sobre a língua – esta reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos. A reflexão deve ser compartilhada sobre textos reais. Epilingüísticas (o que você quis dizer com isso). Metalingüísticos (análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos lingüísticos).

II - História – O ensino de História possui objetivos, sendo que um dos mais relevantes é o que se relaciona à constituição de identidade. Para a sociedade brasileira atual, a questão da identidade tem se tornado um tema de dimensões abrangentes, uma vez que se vive um extenso processo migratório, com a perda de identidade, provocando situações alarmantes de desagregação de valores e de participação social. O trabalho com a identidade envolve três dimensões: a relação entre o particular e o geral, seja do indivíduo na sua cultura seja entre a localidade e o mundo; a questão das diferenças e semelhanças – a questão do eu e do outro, apoiada no ensino da identidade; e a terceira é a construção da noção de continuidade e permanência.

III - Geografia – O ensino da Geografia pode levar os alunos a compreenderem de forma mais ampla a realidade, possibilitando que nela interfiram de maneira mais consciente e propositiva. Para tanto, porém, é preciso que eles adquiram conhecimentos, dominem categorias, conceitos e procedimentos básicos com os quais este campo do conhecimento opera e constitui suas teorias e explicações, de modo a poder não apenas compreender as relações socioculturais e o funcionamento da natureza às quais historicamente pertence, mas também conhecer e saber utilizar uma forma singular de pensar sobre a realidade: o conhecimento geográfico.

IV - Educação Artística – o ensino de artes tem como objetivos: experimentar e explorar as possibilidades de cada linguagem artística; compreender e utilizar a arte como linguagem; experimentar, conhecer materiais, instrumentos e procedimentos artísticos diversos em arte; construir uma relação de autoconfiança como produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, sabendo receber e elaborar críticas; observar as relações entre arte e realidade; identificar, investigar e organizar informações sobre a arte.

V - Ciências Naturais – Durante muitos anos, o ser humano foi considerado o centro do universo. Acreditou que a natureza estava à sua disposição. Apropriou-se de seus processos, alterou seus ciclos, redefiniu seus espaços. Hoje, quando se depara com uma crise ambiental que coloca em risco a vida do planeta, inclusive a humana, o ensino de Ciências Naturais pode contribuir para uma reconstrução da relação homem-natureza em outros termos.

VI - Matemática - comporta um amplo campo de relações, regularidades e coerências que despertam a curiosidade e instigam a capacidade de generalizar, projetar, prever e abstrair, favorecendo a estruturação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Faz parte da vida de todas as pessoas nas experiências mais simples de contar, comparar e operar sobre quantidades. Também é um instrumental importante para diferentes áreas do conhecimento, por ser utilizada em estudos tanto ligados às ciências da natureza como as ciências sociais e por estar presente na composição musical, na coreografia, na arte e nos esportes.

VII - Educação Física – Proposta pelo PCN, procura deslocar a ênfase na aptidão física e no rendimento esportivo para colocá-la na chamada “cultura humana de momento” que engloba aspectos cognitivos, motores, afetivos, estéticos e sócio-culturais. Os blocos de conteúdos: conhecimento sobre o corpo; esportes jogos, lutas e ginásticas; atividades rítmicas e expressivas.

Síntese elaborada por Martha Sirlene da Silva, Mestre em Educação pela UMESP e membro do GEAL

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: 3º E 4º CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL - TEMAS TRANSVERSAIS. BRASÍLIA: MEC/SEF, 1998

Os temas transversais correspondem a questões relevantes, urgentes da vida cotidiana: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo. Discute-se a concepção de cidadania, os princípios democráticos que a norteiam, a amplitude do trabalho com questões sociais na escola e apresenta a proposta em sua globalidade, isto é a relação de transversalidade entre os temas, as áreas curriculares e em todo o convívio escolar.

Introdução - A reflexão do conceito de cidadania - compreendida como produto de histórias sociais protagonizadas pelos grupos sociais, relacionando-a com a discussão sobre o significado e o conteúdo da democracia entendida em seu sentido mais amplo, como forma de sociabilidade que penetra em todos os espaços sociais. Compreende o cidadão como portador e criador de direitos e de deveres participando ativamente na gestão pública.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais a educação está explicitamente comprometida com a cidadania, elegendo os seguintes princípios para orientar a educação escolar:

- Dignidade da pessoa humana;
- Igualdade de direitos;
- Participação;
- Co-responsabilidade pela vida social.

Justificativa - Eleger a cidadania como eixo da educação escolar implica colocar-se contra valores e práticas sociais que desrespeitem os princípios citados acima.

A escola poderá contribuir elaborando projeto comprometido com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la. O projeto pedagógico com esse objetivo poderá ser orientado através de três grandes diretrizes:

- Posicionar-se em relação as questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade;
- Não tratar os valores apenas como conceitos ideais;
- Incluir essa perspectiva no ensino de todos os conteúdos das áreas de conhecimento escolar.

Temas Transversais

A educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. Os temas propostos: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual, Trabalho e Consumo receberam o título geral de *Temas transversais*.

Critérios adotados para a seleção dos temas transversais

- Urgência social — preocupação em eleger como temas transversais questões graves, que se apresentam como obstáculos para a concretização da plenitude da cidadania.
- Abrangência nacional — contemplar questões pertinentes para todo o país.
- Norteou a escolha de temas ao alcance da aprendizagem no ensino fundamental.
- Favorecer a compreensão da realidade e a participação social.

Transversalidade

Os temas devem integrar as áreas convencionais de forma a estarem presentes em torno de quatro pontos:

- Os temas não constituem novas áreas, mas pressupondo um tratamento integrado nas diferentes áreas;

- Traz a necessidade de a escola refletir e atuar conscientemente na educação de valores e atitudes e orientar eticamente as questões epistemológicas mais gerais das áreas;
- Rompe o confinamento da atuação dos professores às atividades pedagogicamente formalizadas;
- Implica a necessidade de um trabalho sistemático e contínuo no decorrer de toda a escolaridade.

Transversalidade e interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto que a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão didática, porém, ambas se fundamentam na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis.

Temas transversais no projeto educativo:

O trabalho com os temas sociais se concretiza no cotidiano de suas relações e nas diversas decisões tomadas pela comunidade escolar.

- Uma rica contribuição é promover a interação entre escolas, escola e comunidade, escola e outras instituições, organizações comprometidas com as questões apresentadas pelos temas transversais e que desenvolvem atividades de interesse para o trabalho educativo.

- O educador como cidadão: os professores precisam situar-se como educadores e como cidadãos participantes do processo de construção da cidadania, de reconhecimento de direitos e deveres e de valorização profissional. O processo de formação e mudança inclui o debate sobre as questões sociais, a eleição conjunta e refletida dos princípios e valores, assim como a formulação e implementação do projeto educativo.

A inserção dos temas transversais nos parâmetros curriculares nacionais

Objetivos dos temas transversais – partindo dos objetivos do ensino fundamental, cada um dos temas traz objetivos específicos que os norteiam. O tratamento dos conteúdos dos temas transversais exige uma tomada de posição frente a problemas fundamentais e urgentes da vida social, o que requer reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de seus conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais a eles relacionados.

A perspectiva da autonomia no ensino de valores – refere-se à construção de relações de autonomia. O desenvolvimento de atitudes pressupõe conhecer diferentes valores, elegê-los e analisá-los criticamente. Exigirá que os valores eleitos e a intenção de ensiná-los sejam explicitados para todos, principalmente para os alunos e isso significa valorizar positivamente a capacidade de questionar e propor mudanças, buscando construir situações didáticas que potencializem tal capacidade. Esse processo não dispensa a intervenção e a autoridade de adultos na sua orientação. Os materiais utilizados e a análise crítica desse material podem representar oportunidades para se desenvolver valores e atitudes nas diferentes situações didáticas com os quais se pretende trabalhar.

Os procedimentos e a perspectiva da participação social – no caso das temáticas sociais trata-se de contemplar aprendizagens que permitam efetivar o princípio de participação e o exercício das atitudes e dos conhecimentos adquiridos tendo como suporte básico a realidade escolar. A participação deve ser dimensionada a partir dos limites de possibilidades dos alunos e da complexidade das situações. Faz-se necessário a intervenção sistemática dos professores.

O ensino e a aprendizagem de conceitos, como instrumento de compreensão e problematização da realidade — exigem a capacidade de aprender informações e relacioná-las. As temáticas sociais, além de atitudes e procedimentos, propõem também conteúdos de natureza conceitual.

Projetos – a organização de conteúdos através de projetos, favorece a compreensão da multiplicidade de aspectos que compõem a realidade, permitindo que se dê relevância às questões dos temas transversais, pois os projetos podem se desenvolver em torno deles. A organização das etapas do projeto deverá ser previamente planejada de forma a comportar as atividades que se pretende realizar dentro do tempo e do espaço que se dispõe.

Avaliação do ensino de valores – todos os temas transversais trazem conteúdos que, de acordo com a proposta de transversalidade, fazem parte do ensino de áreas. Portanto, sua avaliação não é outra além da que é realizada nos seus contextos. O papel essencial da avaliação será responder: o que está sendo produ-

zido com essa intervenção? Em que medida as situações de ensino construídas favorecem a aprendizagem das atitudes desejadas?

C) Parâmetros Curriculares Nacionais: Ética. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental

O documento é composto de duas partes: na primeira apresenta um breve histórico, conceitua o tema relacionando-os aos valores que orientam o exercício da cidadania numa sociedade democrática. Finalizando a primeira parte são apresentados os objetivos da proposta de formação ética dos alunos. A segunda parte voltada para os ciclos finais desse nível de ensino, trata de conteúdos relacionados ao respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo, discute a característica complexa de avaliação e apresenta orientações didáticas gerais.

A ética na sociedade brasileira contemporânea - Ética e Moral: o significado dos conceitos. A presença de moralidade na cultura.

A moral se apresenta como um conjunto de valores, princípios e regras que norteiam o comportamento humano. Ao longo da história, as sociedades, construíram e modificaram seus sistemas morais focando, diferentes questões e interpretando os princípios de forma às vezes surpreendente para o que se coloca hoje. Na atualidade, busca-se uma ética da ação comunicativa, que permita o surgimento de um espaço público de diálogo e de ação coletiva.

A necessidade da reflexão crítica

A ética é a ciência do *ethos*, a reflexão crítica sobre a moralidade. A ética serve para fundamentar as normas componentes de uma moral, sem ser em si mesma normativa. Há entre moral e ética um constante movimento, que vai da ação para a reflexão e da reflexão retoma à ação. A ética é um eterno pensar, refletir, construir. A escola é um local privilegiado para contribuir para que os alunos possam tomar parte nessa construção, serem livres e autônomos para pensar e julgar, exercendo a sua cidadania.

Ética e cidadania — princípios fundamentais da vida social O caráter político da participação dos indivíduos na sociedade

O poder entendido como possibilidade de atuação, de interferência e determinação nos rumos da sociedade, para se ter uma sociedade democrática, requer o exercício do poder numa perspectiva de pluralidade. Do ponto de vista da ética, o que se demanda em uma sociedade, na sua dimensão política, é a co-responsabilidade, compreendida na partilha de deveres e poderes.

Dignidade da vida humana

O princípio da dignidade parte do entendimento de que cada um, pelo fato de ser humano, é digno e merecedor do respeito de seus semelhantes e tem direito a boas condições de vida e à oportunidade de realizar seus projetos. A atitude de preconceito está na direção oposta do que se requer para a existência de uma sociedade democrática, pluralista por definição.

Justiça

O conceito de justiça vai além da dimensão legalista: a ética pode julgar as leis como justas ou injustas. A dimensão legal da justiça deve ser contemplada pelos cidadãos.

Os critérios essenciais para se pensar eticamente sobre a justiça são: igualdade e equidade. A igualdade reza que todas as pessoas têm direitos iguais; o conceito de igualdade deve ser sofisticado pelo de equidade. O critério da equidade restabelece a igualdade respeitando as diferenças. A formação para o exercício da cidadania passa pela elaboração do conceito de justiça e seu constante aprimoramento..

Respeito mútuo e solidariedade – O respeito se traduz pela valorização de cada indivíduo em sua singularidade, nas características que o constituem. A idéia de humanidade é importante na construção do princípio de respeito mútuo, permitindo a identidade que considera a diversidade. O respeito mútuo tem sua significação ampliada no conceito de solidariedade, entendida como generosidade ato de : doar-se a alguém, ajudar desinteressadamente.

Diálogo

O diálogo é o fundamento do encontro dos homens, doação mútua da palavra, sinal distintivo da humanidade do homem. O encontro se dá entre sujeitos onde importa reconhecê-lo como tal.

A sociedade brasileira hoje: desafios à reflexão ética

A atitude discutível daqueles que deveriam fazer valer os preceitos e zelar por sua concretização na totalidade do contexto social faz com que nos deparemos, com frequência, com o cinismo, que significa uma indiferença diante dos valores. Instala-se com o cinismo, um relativismo moral entendido como cada um é livre para eleger os valores que quer. O desafio que se coloca aos homens é criar a esperança, como possibilidade de construir uma sociedade na qual a questão da moralidade deve ser de todos e de cada um. Para a escola, o desafio é trabalhar com crianças e adolescentes de maneira responsável e compreensível, do ponto de vista ético. Trazer a ética para o espaço escolar significa instalar uma constante atitude crítica para criar o espaço da construção da felicidade.

A ética na educação escolar

O desenvolvimento da moralidade na criança e no adolescente: faz-se necessário o uso do conhecimento sobre os processos de legitimação de valores e regras morais por parte do indivíduo e sobre o desenvolvimento moral e da socialização.

Legitimação de valores: verifica-se nas teorias a referência a dois elementos fundamentais que, inter-relacionados encontram-se presentes nos processos de legitimação das regras: a afetividade e a racionalidade.

Afetividade: O respeito pelas regras morais precisa ser parte integrante da identidade pessoal, da imagem positiva de si, para que a pessoa aja conforme tais regras. Partindo desse pressuposto, duas decorrências se apresentam para a educação:

- 1) A escola deve ser o lugar onde cada aluno encontre a possibilidade de se instrumentalizar para a realização de seus projetos;
- 2) A escola deve contrapor-se à satisfação individualista dos desejos, à satisfação pessoal derivada da participação e da pertinência ao coletivo.

Racionalidade: para a legitimação das regras morais é imprescindível a racionalidade, o juízo e a reflexão sobre os valores e as regras. Apropriar-se dos valores morais com o máximo de racionalidade, é condição necessária para a legitimação das regras, o emprego justo e ponderado delas e para a construção de novas regras. A racionalidade é também necessária para a capacidade de diálogo, essencial à convivência democrática. Como conseqüência para a educação: a escola deve ser o lugar onde os valores morais são pensados, refletidos, e não meramente impostos ou frutos do hábito.

Desenvolvimento moral e Socialização

Do ponto de vista do desenvolvimento moral, há duas etapas: a **heteronomia**, predominante na primeira infância, onde as regras são legitimadas porque provêm de pessoas com prestígio e força. É nesse sentido que se fala de moral heterônoma: a validade das regras é exterior a elas. A **autonomia**, caracterizada pela predominância de uma relação na qual a pessoa pauta sua conduta predominantemente por valores e **regras** que interioriza e sente-se legítima para construir novas regras.

A formação moral e o contexto escolar: experiências

A escola participa da formação moral de seus alunos, mesmo enfrentando limites. O tema ética por lidar com valores deve ser objeto de reflexão da escola como um todo. Algumas experiências, aqui classificadas como tendências, de formação moral, tentadas no Brasil e no exterior:

Tendência descritiva – visa promover o conhecimento das várias opções de pensamento ético;

Tendência analítica – apresenta dilemas morais a serem discutidos pelo grupo, com ênfase no porquê de uma opção moral e não na opção em si. A importância dessa tendência é sublinhar o papel decisivo da racionalidade. Seu defeito é limitarem-se ao objeto eleito.

Tendência psicologista – procura-se fazer com que cada um tome consciência de suas orientações afetivas concretas. Tal tendência apresenta três problemas: corre-se o risco de chegar a uma moral relativista, individual; requer formação específica de psicólogo, não do educador; pode levar a invasões de intimidade.

Tendência moralista – tem um objetivo claramente normatizador: evidencia e impõe os valores, como uma doutrina.

Tendência democrática – não pressupõe espaço de aula reservado aos temas morais. Enfatiza as relações democráticas entre os membros da escola, possibilitando a participação na elaboração das regras e nas tomadas de decisão.

Perspectiva da transversalidade

Parte-se da perspectiva, que questões éticas permeiam todo o currículo não havendo razão para serem tratadas, em paralelo ou mesmo em horário específico de aula.

Ética no ensino fundamental

Na perspectiva da formação do cidadão, a proposta apresentada sustenta-se no princípio da dignidade humana.

Objetivos Gerais

Ética visa ao desenvolvimento da autonomia moral dos alunos, requerido pelos objetivos do ensino fundamental. O trabalho relacionado ao tema ética, deve possibilitar aos alunos a capacidade de:

- Reconhecer a presença dos valores que fundamentam normas e leis no contexto social;
- Refletir criticamente sobre as normas morais, buscando sua legitimidade na realização do bem comum;
- Compreender a vida escolar como participação no espaço público utilizando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade justa e democrática;
- Assumir posições segundo seu próprio juízo de valor, considerar os diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação;
- Construir uma imagem positiva de si, de respeito próprio e reconhecimento de sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida;
- Compreender o conceito de justiça, baseado na equidade e empenhar-se em ações solidárias e cooperativas;
- Adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas repudiando as injustiças e discriminações;
- Valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas.

Conteúdos de ética no terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – dois critérios nortearam a escolha dos conteúdos: sua relevância para o ensino das diversas áreas e temas e a possibilidade de serem trabalhados de forma articulada na sala de aula. Estão organizados em blocos relacionados entre si:

Respeito mútuo - o adolescente, pelas características psicológicas e sociais desta fase passa pela necessidade de reconhecimento por parte do adulto. Este tema favorece os conteúdos desta aprendizagem e sugestões para o desenvolvimento das mesmas.

Justiça – é um dos princípios fundamentais da ética democrática (exercício político da cidadania), cuja legitimação é indispensável na formação da cidadania. Sua legitimação envolve construção conceitual, desenvolvimento de atitudes e aprendizado de procedimentos que possibilitem efetivá-las.

Solidariedade – Atitude que se refere a um sentimento de interdependência entre as pessoas e remete a idéia de pertinência. A solidariedade deve-se pautar pelos princípios fundamentais da justiça e do respeito à dignidade de todos, aproximando-se da idéia de generosidade. Para que a solidariedade seja concretizada, é necessário que o ensino contemple tanto a valorização de atitudes como o aprendizado de formas concretas de atuação.

Diálogo – No diálogo revelam-se, explicitam-se e confrontam-se os valores fundamentais de uma sociedade. O diálogo é uma arte a ser ensinada e cultivada e a escola é o lugar privilegiado para que isto ocorra.

D) Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental

Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional. Esta proposta traz a necessidade de ampliar a formação de professores e discute algumas posturas, objetivos, critérios de seleção dos conteúdos a serem adotados pelos professores.

Estado atual dos trabalhos sobre Pluralidade Cultural

Este tema reveste-se de algumas dificuldades à medida que se propõe como ponto de confluência de estudos teóricos, os movimentos sociais, em particular etnoculturais, além de outras forças socioculturais presentes e atuantes. As elaborações teóricas são rapidamente substituídas, com posições divergentes e, às vezes, conflitantes entre si. Nesse sentido, esse documento enfatiza o intercâmbio com movimentos sociais, universidades, imprensa, como forma de a escola aderir à atualização permanente do tema.

Caracterização da Pluralidade Cultural

Embora a diversidade cultural marca a vida social brasileira, este processo complexo é ignorado e/ou descaracterizado. Essa diversidade se faz presente na escola, porém tem sido ignorada ou silenciada. As manifestações discriminatórias entre alunos, educadores e funcionários administrativos são muito frequentes. Quanto à expectativa de desempenho dos alunos é baixa em relação àqueles provenientes das camadas populares e/ou grupos étnicos socialmente discriminados. O estabelecimento de condições que revertam esse processo inclui, necessariamente, o reconhecimento e valorização de características específicas e singulares de regiões, etnias, escolas, professores e alunos.

Contribuições para o estudo da pluralidade cultural no âmbito escolar

O campo de estudos teóricos da pluralidade cultural funda-se em seu caráter interdisciplinar:

Fundamentos básicos - A contribuição da escola na construção da democracia, é de encontrar formas de cumprir o princípio constitucional de igualdade, o que exige sensibilidade para a questão da diversidade cultural. A ética é o norte desta proposta e exige de todos projetos e iniciativas que visem a superação do preconceito e da discriminação.

Conhecimentos jurídicos – Parte-se de como se define cidadania e das possibilidades que se abrem com discussões, trabalhos, embates e entendimentos, mediante a colocação em prática de instrumentos jurídicos já disponíveis.

Conhecimentos históricos e geográficos – A diversidade regional marcada pela desigualdade em relação ao atendimento dos direitos plenos de cidadania são explicitados nos aspectos históricos e geográficos marcados pela desigualdade. A formação histórica do Brasil mostra os mecanismos de resistência ao processo de dominação desenvolvidos pelos grupos sociais em diferentes momentos e tratar essa diversidade através da inclusão nos currículos escolares, é uma forma de respeitar essa diversidade e as características peculiares de cada grupo.

Conhecimentos sociológicos – A escola pode fortalecer sua atuação tanto mais quanto seja conhecedora dos problemas presentes da estrutura socioeconômica, de como se dão as relações de doutrinação e qual o papel desempenhado pelo universo cultural.

Conhecimentos antropológicos – Cada cultura tem sua história, condicionantes, características, não cabendo qualquer classificação que sobreleve uma em detrimento de outra. Alguns temas, conceitos e termos da temática da pluralidade cultural dependem intrinsecamente de conhecimentos antropológicos, por referirem-se diretamente à organização humana, na qual se coloca a diversidade. Destacam-se os conceitos de cultura, raça e etnia. A antropologia caracteriza-se pelo estudo das alteridades, no qual se afirma o reconhecimento do valor inerente a cada cultura, por se tratar do que é exclusivamente humano, enquanto criação, e próprio de certo grupo, em certo momento, em certo lugar.

Linguagens e representações – A escola tem a possibilidade de trabalhar com esse panorama rico e com-

plexo, referindo-se à existência, estrutura e uso de centenas de línguas. Conhecer a existência do uso de outras línguas significa não só ampliação de horizontes, como também compreensão da complexidade do país.

Conhecimentos populacionais – Os dados estatísticos sobre a população brasileira conforme distribuição regional, densidade demográfica, em relação com dados como renda *per capita*, PLB *per capita*, fornecem o quadro de como se vive no Brasil. Comparando com informações provenientes de levantamentos feitos pelos próprios alunos, possibilita um conhecimento mais adequado sobre o Brasil e oportunidade, nas séries finais, de debates acerca de políticas alternativas que beneficiem a vida da população.

Conhecimentos psicológicos e pedagógicos – Contribuições pedagógicas que intervêm nas situações de discriminação, representam as mais decisivas, pois provocam intervenções nesta prática.

Ensino e aprendizagem: A perspectiva da pluralidade cultural oferece aos alunos oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiros e como participantes de grupos culturais específicos. Ao mostrar as diversas formas de organização social desenvolvida por diferentes comunidades étnicas e diferentes grupos sociais, explicita que a pluralidade é fator de fortalecimento da democracia pelo adensamento do tecido social, pelo fortalecimento das culturas e pelo entrelaçamento das diversas formas de organização social de diferentes grupos.

Ensinar pluralidade cultural ou viver pluralidade cultural?

O que se busca é a informação que deverá permitir um repertório básico referente à pluralidade étnicocultural, suficiente tanto para identificar o que é relevante para a situação escolar como para buscar outras informações que se façam necessárias. Essa informação deverá também contribuir na constituição da memória coletiva do aluno..

Objetivos

Pluralidade cultural busca contribuir para a construção da cidadania na sociedade e propõe o desenvolvimento das seguintes capacidades:

- Conhecer a diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro, cultivando atitudes de respeito para com pessoas e grupos que a compõem;
- Valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação;
- Reconhecer as qualidades da própria cultura, valorizando-as criticamente;
- Desenvolver uma atitude de empatia e solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação;
- Repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais; exigir respeito para si, denunciando qualquer atitude de discriminação que venha a sofrer: valorizar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade;
- Compreender a desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças;
- Analisar com discernimento as atitudes e situações fomentadoras de todo tipo de discriminação e injustiça social.

Conteúdos

A amplitude do tema determinou a seleção dos conteúdos voltados para uma aproximação do conhecimento da realidade cultural brasileira quanto à sua formação histórica e configuração atual.

Os critérios adotados para a seleção de conteúdos foram: relevância sociocultural e política, considerando a necessidade e a importância da atuação da escola em fornecer informações básicas que permitam conhecer a ampla diversidade sociocultural brasileira; possibilidade de desenvolvimento de valores básicos para o exercício da cidadania, voltados para o respeito ao outro e a si mesmo; possibilidade de capacitar o aluno a compreender, respeitar e valorizar a diversidade e a convivência solidária em uma sociedade democrática. Para efeito didático, esses conteúdos receberam tratamento por blocos. Propõe-se, neles, núcleos temáticos que se entrelaçam

Pluralidade cultural e a vida dos adolescentes no Brasil – este bloco tem como característica a abordagem dos conteúdos, tomando como núcleo a vida do adolescente. Parte-se dos elementos comuns aos grupos culturais tais como:

Vida sociofamiliar - apresenta a organização familiar como instituição em transformação no mundo contemporâneo. Funda-se em vínculos afetivos e laços de sangue, traz a importância de se partilhar responsabilidades e formas de cooperação; aborda a vida comunitária como referência afetiva, forma de organização e base de relações econômicas em diferentes regiões;

Temporalidade: as relações com o tempo, estabelecidas pelos seres humanos de diferentes origens culturais;

Espacialidade: diferentes grupos humanos relacionam-se de diferentes formas com o espaço, criando soluções alternativas para suas vidas;

Educação: a educação se processa através de diferentes grupos humanos, e o papel de educador também se modifica conforme a organização cultural e da própria escola;

Pluralidade cultural na formação do Brasil: este conteúdo trata de como se constituiu, e se constitui por sua permanente reelaboração a face cultural e complexa do país. Trata-se, também, de como se têm entrelaçado, historicamente, características culturais, organização política e inserção econômica de diferentes grupos humanos presentes na formação do Brasil. Embora as trajetórias das culturas e etnias no Brasil já façam parte dos conteúdos trabalhados pela escola, o que se propõe são novos conteúdos, que buscam narrar a história do ponto de vista dos grupos sociais que a produziram. Nesse sentido, devem ser consideradas as origens continentais dos diferentes povos que aqui vivem; a organização familiar dos diferentes grupos humanos que formam o Brasil; a complexidade das origens e da formação do Brasil como confluência de heranças que se preservaram, vencendo políticas explícitas de homogeneização cultural do passado; atitude de voltar a atenção para o ponto de vista dos grupos sociais, para compreensão dos processos culturais envolvidos na formação da população brasileira.

O ser humano como agente social e produtor da cultura: Busca-se valorizar os seres humanos como produtores de cultura, evocando-se a emergência de sua história, delineada no movimento do tempo em interação com o movimento no espaço. Esse movimento é medido por diferentes linguagens, cujas expressões denotam traços de conhecimentos, valores e tradições de um povo, de uma etnia ou de um determinado grupo social. Nesse contexto, as imagens construídas pelos gestos, pelos sons, pela fala, pela plasticidade e pelo silêncio implicam conteúdos relevantes para a construção da identidade. Os conteúdos apresentam-se numa relação de equidade, na qual não cabem avaliações preconceituosas e/ou pejorativas.

Direitos humanos, direitos de cidadania e pluralidade: O tema da pluralidade cultural ganha especial significado ao propiciar elementos para que a criança estabeleça relações entre a democracia, a consolidação do pleno cumprimento de direitos, a coexistência de diferentes grupos e comunidades étnicas e culturais. Este bloco parte das seguintes caracterizações:

A organização social dos grupos humanos inclui organizações políticas diversificadas, onde as pessoas do próprio grupo pelo qual se tem interesse, podem melhor informar a cerca dessa organização. Faz-se necessária a circulação de informações para a organização coletiva, como fundamento da liberdade de expressão e de associação; é interessante desenvolver análises destacando que a definição, de leis é um processo social que envolve a participação de todos os cidadãos; buscar compreender o sentido de organizações governamentais, como a Organização das Nações Unidas - ONU —, onde os direitos universais apresentam-se como uma necessidade assumida pela humanidade, cabendo a todos zelar pelos direitos humanos e exigir seu cumprimento; abrir intencionalmente espaços para que a escola trabalhe as situações que exigem mudanças no quadro social associando-os às mudanças jurídicas, valorizando a possibilidade de mudanças como obra humana coletiva; a escola deve desenvolver meios para que o aluno conheça os instrumentos legais disponíveis, saiba consultar e exigir seu cumprimento.

E) Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental

O tema sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, se expressa no ser humano desde o seu nascimento. Relaciona-se com o direito ao prazer e à sexualidade; engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e inclui a importância da prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, — principalmente o AIDS e da gravidez indesejada na adolescência. Este documento está dividido em duas partes: no primeiro justifica-se a importância de se incluir orientação sexual como tema transversal nos currículos, co segundo refere-se à abordagem da sexualidade no 3º e 4º ciclos do ensino fundamental.

Justificativa

A partir de meados dos anos 80, a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou em virtude da preocupação dos educadores com o risco da contaminação pelo HIV (vírus da AIDS) entre os jovens e o crescimento da gravidez indesejada entre as adolescentes. A orientação sexual nas escolas, a discussão de questões polêmicas e delicadas, tais como masturbação homossexualidade, aborto, disfunções sexuais, prostituição e pornografia, dentro de uma perspectiva democrática e pluralista, em muito contribui para o bem-estar das crianças e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura.

Concepção do tema

A proposta de orientação sexual procura considerar todas as dimensões da sexualidade: a biológica, a psíquica e a sociocultural, além de suas implicações políticas. A sexualidade encontra-se, necessariamente, marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se com singularidade.

Sexualidade na infância e na adolescência

Desde os primeiros dias de vida desenvolve-se a sexualidade infantil e segue se manifestando através de diferentes formas em cada momento da infância. Os padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino que são oriundos de representações construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos, denominado de relações de gênero é que determinam a construção do que pertence a este ou a outro sexo. .

Na adolescência, em relação à puberdade, as mudanças físicas incluem alterações hormonais que muitas vezes provocam estados de excitação incontroláveis, intensifica-se a atividade masturbatória e instala-se a função genital.

Trabalho de orientação sexual nos escolas

Este trabalho constitui um processo formal e sistematizado que exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação. Deve-se problematizar, levantar questionamentos e ampliar o leque de conhecimentos e opções para que o aluno escolha seu caminho. Não substitui nem concorre com a função da família, mas a complementa.

Postura do educador - Faz-se necessário ter acesso à formação específica para tratar de sexualidade na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema. O professor deverá se mostrar disponível para conversar a respeito das questões apresentadas, não emitindo juízo de valor sobre colocações feitas pelos alunos e sempre respondendo às perguntas de forma direta e esclarecedora.

Relação escola-família - A escola deverá informar aos familiares sobre a inclusão de conteúdos de orientação sexual na proposta curricular e explicitar os princípios os norteadores da proposta.

Orientação sexual como tema transversal - A orientação se dará de duas formas: dentro da programação, através dos conteúdos já transversalizados nas diferentes áreas do currículo, e extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema. Ao questionar tabus e preconceitos ligados à sexualidade e trabalhar com conhecimentos e informações que visam à promoção do bem-estar e da saúde, esse trabalho se entrelaça com conteúdos de outros temas transversais, como ética, saúde, trabalho, consumo e pluralidade cultural.

Manifestação da sexualidade na escola - A manipulação curiosa e as brincadeiras que envolvem contato corporal nas regiões genitais são freqüentes na manifestação da sexualidade infantil. A intervenção do educador deve se dar de forma a apontar a inadequação de tal comportamento às normas do convívio escolar. Na adolescência essas manifestações vão se transformando, ainda que não desaparecem. Criar espaços para reflexão e debate é o que pode ajudar os jovens a passar por esta fase com menos angústias e turbulências.

Comunidade escolar - A escola incluindo o trabalho com orientação sexual no seu projeto educativo, deve definir os princípios norteadores do mesmo e esclarecê-los para toda a comunidade escolar envolvida no processo educativo dos alunos.

Objetivos gerais

Contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade, baseados no princípio de cidadania. Os alunos, ao final do ensino fundamental, deverão ser capazes de:

- respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade;
- superar tabus e preconceitos referentes à sexualidade evitando comportamentos discriminatórios;
- compreender a busca de prazer como um direito e uma dimensão da sexualidade humana;
- conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir prazer sexual;
- reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino;
- Identificar e expressar seus sentimentos e desejos; proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos;
- reconhecer o consentimento mútuo como necessário para usufruir prazer a dois;
- agir de modo solidário com os portadores do HIV;
- conhecer e adotar práticas de sexo protegido; evitar contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis;
- desenvolver consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade;
- evitar uma gravidez indesejada.

Conteúdos

Os assuntos mais importantes para o grupo e de maior relevância social, devem ser objeto prioritário na seleção dos conteúdos. Os eixos-básicos da atuação: dimensões do corpo, as relações de gênero e a prevenção das DST/ AIDS na sua discussão.

Critérios de seleção

Organizados em 3 blocos ou eixos norteadores:

Corpo - matriz da sexualidade: é concebido como um todo integrado que inclui emoções, sentimentos, sensações de prazer/ desprazer, assim como as transformações nele ocorridas. O que se busca é construir noções, imagens, conceitos e valores a respeito do corpo em que esteja incluída a sexualidade como algo inerente, necessário e desejável da vida humana. Em um trabalho inicial, com crianças menores, o estudo do corpo infantil e adulto deve incluir os órgãos envolvidos na reprodução e zonas erógenas privilegiadas, em sua anatomia externa. A continuidade do trabalho se dá pela retomada desses conteúdos de forma ampliada e aprofundada com a inclusão do estudo sobre as transformações globais da puberdade.

- O trabalho buscará favorecer a apropriação do próprio corpo pelos adolescentes, assim como contribuir para o fortalecimento da auto-estima e conquista da autonomia, dada a importância do corpo na identidade pessoal.

Relações de gênero: o conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Tem como objetivo combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. O conteúdo inclui, além das articulações com as áreas, todas as situações de convívio escolar. O papel da escola é fundamental enquanto promotora da educação para a igualdade de oportunidades para ambos os sexos; deve ajudar os jovens a construir relações de gênero com maior equidade, respeito pelas diferenças, somando e complementando o que os homens e as mulheres têm de melhor.

Prevenção de doenças sexualmente transmissíveis/AIDS — os conteúdos principais a serem trabalhados com os adolescentes e jovens são as informações sobre a existência de doenças sexualmente transmissíveis, em especial - AIDS, incluindo esclarecimentos sobre os fatos e preconceitos a ela associados, a explicação dos medos e angústias suscitados e a abordagem dos diferentes mitos e obstáculos emocionais e culturais que impedem a mudança de comportamento necessário à adoção de práticas de sexo seguro.

Orientação sexual em espaço específico - Possibilidades do trabalho com esse tema: inclusão no horário escolar de uma hora-aula semanal — anual ou semestralmente —; desde que associadas às condições de formação e aprimoramento dos profissionais responsáveis; oferta de hora-aula semanal, optativa, para todas as séries, ou parte delas, anual, semestral ou bimestral; projeto piloto limitado a poucas turmas, com uma etapa inicial de implantação e avaliação. Para a montagem das turmas, o critério de agrupamento por proximidade da faixa etária se sobrepõe ao de série/classe. O trabalho de orientação sexual no espaço específico

não comporta avaliação por meio de notas ou conceitos, mas é fundamental realizar uma avaliação contínua do processo de trabalho. Ao pensar na concretização de um espaço específico, o fundamental é que o trabalho seja contínuo e sistemático, abarcando as dúvidas, preocupações e ansiedades, que se modificam nas diversas faixas etárias.

Síntese elaborada por Martha Sirlene da Silva - Mestre em educação pela UMESP e membro do GEAL

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ENSINO MÉDIO. BRASÍLIA: MEC/SEMTEC, 1999

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio; bases legais. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

Introdução

A nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/97, estabeleceu como sendo dever do Estado a progressiva extensão da obrigatoriedade do Ensino Médio.

Os PCNEM foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Eles traçam um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender.

Segundo as orientações dos PCNEM o currículo está sempre em construção e deve ser compreendido como um processo contínuo que influencia positivamente a prática do professor. Com base nessa prática e no processo de aprendizagem dos alunos os currículos devem ser revistos e sempre aperfeiçoados.

Os PCNEM estão divididos em: Parte I: Bases Legais e Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Parte I: Bases Legais

Dois fatores determinam a urgência de se repensar o ensino médio:

1º) O fator econômico que se define pela ruptura tecnológica característica da chamada “terceira revolução técnico-industrial” com os avanços da micro-eletrônica.

2º) A “revolução informática” que promove mudanças radicais na área do conhecimento. Estes fatores relacionados apontam para a formação do aluno tendo como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.

Lei de Diretrizes e Bases e a reforma curricular do Ensino Médio

A LDB — Lei 9394/96 - determina que o Ensino Médio é Educação Básica. “Art.21 *A educação escolar compõe-se de: Educação básica, formada pela educação fundamental e ensino médio*”.

Art. 36: Ensino Médio *“etapa final da educação básica”*

A Lei estabelece que o ensino médio como parte da educação escolar *“deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social”* (Ar.t.1º 2º da Lei 9.394/96)

A reforma do Ensino Médio

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi a principal referência legal que formulou as mudanças no Ensino Médio e estabeleceu os princípios e finalidades da Educação Nacional. Após a LDB foi desencadeada uma série de discussões que resultaram em documentos apoiados por pareceres do Conselho Nacional de Educação [CNE] e da Câmara de Educação Básica [CEB] do CNE. [Parecer CEB/CNE 15/98 e Resolução CEB/CNE nº 03/98] Propôs-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento da capacidade de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização.

A reforma curricular e a organização do Ensino Médio: O currículo enquanto instrumentalização da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias que capacite o ser humano para a realização de atividades nos 3 domínios da vida humana: a vida em sociedade; a atividade produtiva e a experiência subjetiva. Para isso incorpora-se as 4 premissas da UNESCO: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver; aprender a ser.

A partir dos princípios gerais, o currículo deve estar estruturado em torno dos eixos:

- Histórico-cultural: dimensiona o valor histórico e social do conhecimento, tendo em vista as constantes mudanças sociais.

- Epistemológico: reconstrói os procedimentos envolvidos nos processos de conhecimento.

Base Nacional Comum: destina-se à formação geral do educando e deve assegurar que as finalidades propostas em lei, bem como o perfil de saída do educando. O Art. 26 da LDB determina a obrigatoriedade nessa Base Comum, de *“Estudos da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil, o ensino da arte (...) de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos, e a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola”*. Educação básica é aquela que é base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho.

Parte II

Áreas: A reforma estabelece a divisão do conhecimento por área, uma vez que entende os conhecimentos imbricados, seja no campo técnico-científico, seja no âmbito do cotidiano da vida social. Organização das três áreas:

1. Linguagens Códigos e suas Tecnologias - Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática.

2. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias - Biologia, Física, Química, Matemática.

3. Ciências Humanas e suas Tecnologias - História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Filosofia e Política.

Nestas três áreas devem-se desenvolver competências e habilidades. Entende-se que **competências** são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As **habilidades** decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.

COMPETÊNCIAS

- I - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.

- II - Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

- III - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

- IV - Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

- V - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

HABILIDADES

1 - Dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento ou fenômeno, de natureza científica, tecnológica ou social, identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para realização ou interpretação do mesmo.

2 - Em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação.

3 - Dada uma distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações.

4 - Dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa.

5 - A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores.

6 - Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes lingüísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal.

7 - Identificar e caracterizar a conservação e as transformações de energia em diferentes processos de sua geração e uso social, e comparar diferentes recursos e opções energéticas.

8 - Analisar criticamente, de forma qualitativa ou quantitativa, as implicações ambientais, sociais e econômicas dos processos de utilização dos recursos naturais, materiais ou energéticos.

9 - Compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a manutenção da vida, em sua relação com condições socioambientais, sabendo quantificar variações de temperatura e mudanças de fase em processos naturais e de intervenção humana.

10 - Utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações na atmosfera, biosfera, hidrosfera e litosfera, origem e evolução da vida, variações populacionais e modificações no espaço geográfico.

11 - Diante da diversidade da vida, analisar, do ponto de vista biológico, físico ou químico, padrões comuns nas estruturas e nos processos que garantem a continuidade e a evolução dos seres vivos.

12 - Analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores.

13 - Compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana.

14 - Diante da diversidade de formas geométricas planas e espaciais, presentes na natureza ou imaginadas, caracterizá-las por meio de propriedades, relacionar seus elementos, calcular comprimentos, áreas ou volumes, e utilizar o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade.

15 - Reconhecer o caráter aleatório de fenômenos naturais ou não e utilizar em situações problema processos de contagem, representação de frequências relativas, construção de espaços amostrais, distribuição e cálculo de probabilidades.

16 - Analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes a perturbações ambientais, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes, reconhecendo suas transformações; prever efeitos nos ecossistemas e no sistema produtivo e propor formas de intervenção para reduzir e controlar os efeitos da poluição ambiental.

17 - Na obtenção e produção de materiais e de insumos energéticos, identificar etapas, calcular rendimentos, taxas e índices, e analisar implicações sociais, econômicas e ambientais.

18 - Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares.

19 - Confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza históricogeográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados.

20 - Comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico.

21 - Dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais.

Síntese elaborada por Martha Sirlene da Silva, mestre em educação pela UMESP

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL INTRODUÇÃO AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: 5ª A 8ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL - BRASÍLIA: MEC/SEF, 1998

A introdução dos **PCNs do Ensino Fundamental II** inicia-se com a discussão sobre o papel que a educação desempenha no desenvolvimento das pessoas e das sociedades em conformidade com os documentos de órgãos internacionais que apresentam reflexões sobre a educação e fazem uma análise prospectiva em que destacam alguns aspectos:

- os dividendos das importantes descobertas e dos progressos científicos da humanidade convivem com o desencantamento e a desesperança,
- problemas que vão do aumento do desemprego e do fenômeno da exclusão, inclusive nos países ricos,
- a manutenção dos níveis de desigualdade de desenvolvimento nos diferentes países.
- aumento das interdependências entre nações e regiões,
- desequilíbrios entre regiões ricas e pobres, como também entre “incluídos” e “excluídos” socialmente, no interior de cada país;
- com a extensão dos meios de informação e de comunicação evidenciaram-se também modos de vida e de consumo de uma parcela dos habitantes do planeta em contraposição a situações de miséria extrema.

Diante destas questões, há pelo menos uma certeza: a de que as políticas para a educação não podem deixar de se interpelar por esses desafios. Contribuindo para tal reflexão, alguns documentos apontam tensões consideradas centrais e que merecem ser analisadas.

A tensão entre o global e o local - tornar-se cidadão do mundo sem perder suas raízes, participando ativamente da vida de sua nação e de sua comunidade. É necessário reconhecer que a diversidade étnica, regional e cultural continua a exercer um papel crucial e de que é no âmbito do Estado/Nação que a cidadania pode ser exercida.

A tensão entre a cultura local e a modernização dos processos produtivos - assumir papel tanto de usuário como de produtor de novas tecnologias, apropriando-se da modernização, sem renegar os valores e o cultivo de bens culturais locais.

A tensão entre o instantâneo/efêmero e o durável - privilegiam-se opiniões, respostas, soluções rápidas, em detrimento de pacientes e negociadas diante de problemas sérios. Tal é o caso das políticas para a educação.

A tensão entre o espiritual e o material: A necessidade de que a educação trabalhe a formação ética dos alunos está cada vez mais evidente. A escola deve assumir-se como um espaço de vivência e de discussão dos referenciais éticos, não uma instância normativa e normatizadora, mas um local social privilegiado de construção dos significados.

Além da análise da conjuntura mundial, os documentos também apresentam as seguintes recomendações:

- as políticas educacionais devem ser suficientemente diversificadas e concebidas, de modo a que a educação não seja um fator suplementar da exclusão social;
- os tempos e os campos da educação devem ser repensados, completar-se e interpenetrar-se, de modo que, cada indivíduo, ao longo de sua vida, possa tirar o melhor proveito de um ambiente educativo em constante transformação;

Os quatro pilares dessa educação está fundada em:

- **aprender a conhecer**
- **aprender a fazer**
- **aprender a viver com os outros**
- **aprender a ser,**

Os sistemas educativos formais devem conceber a educação de forma mais ampla, seja ao procederem a reformas educativas ou ao elaborarem propostas curriculares.

A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos destaca, em um dos seus artigos, que toda pessoa — criança, adolescente ou adulto — deve poder se beneficiar de uma formação concebida para responder às suas necessidades educativas fundamentais. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos de aprendizagem essenciais (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas) como conteúdos educativos (conceitos, atitudes, valores), dos quais o ser humano tem necessidade para viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua existência, tomar decisões de forma esclarecida e continuar a aprender.

Educação e Cidadania Educação – uma questão brasileira

Faz-se necessário questionar a posição que está reservada aos jovens na escola, nos grupos comunitários e na Nação. Há uma expectativa na sociedade brasileira para que a educação se posicione na linha de frente da luta contra as exclusões, contribuindo para a promoção e integração de todos os brasileiros, voltando-se à construção da cidadania, não como meta a ser atingida num futuro distante, mas como prática efetiva.

A sociedade brasileira demanda uma educação de qualidade, que garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem e na qual esperam ver atendidas suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas.

Dados recentes sobre a Educação Brasileira - Houve uma queda da taxa de analfabetismo, aumento expressivo do número de matrículas em todos os níveis de ensino e crescimento sistemático das taxas de escolaridade média da população. Porém o quadro educacional brasileiro é ainda bastante insatisfatório. Comparações com outros países em estágio equivalente de desenvolvimento colocam o Brasil em desvantagem na área da educação.

A questão do analfabetismo - Pode-se dizer que o analfabetismo no Brasil é, hoje, um fenômeno localizado: enquanto a região Sudeste, por exemplo, apresenta uma taxa inferior a 5% de analfabetos com 15 anos ou mais de idade, a região Nordeste apresenta, nessa faixa, uma taxa superior a 30%.

Taxas de escolarização - De 1991 a 1996 houve ampliação das redes de ensino, expansão do atendimento, expressivo aumento do número de matrículas em todas as séries da educação básica — principalmente de quinta a oitava séries — e crescimento sistemático das taxas de escolaridade média da população.

De 1990 a 1995, a média de anos de estudo aumentou de 5,1 para 5,4 entre os homens e de 4,9 para 5,7 entre as mulheres. Essa evolução também não se deu de forma homogênea em todo o país, permanecendo acentuados contrastes regionais, que apontam a região Nordeste bem abaixo da média nacional.

Desempenho de alunos medido pelo SAEB - O instrumento utilizado para avaliar o ensino fundamental em todo o país é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), foi implantado em 1990 e realizado com o apoio das secretarias de educação dos estados e municípios. Os levantamentos de dados são realizados a cada dois anos, abrangendo uma amostra probabilística representativa dos 26 estados e do Distrito Federal. O objetivo é aferir conhecimentos e habilidades dos alunos, com a finalidade de avaliar a qualidade do ensino ministrado dentro de seus contextos sociais.

A análise dos resultados desses levantamentos permite acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e dos diversos fatores incidentes na qualidade e na efetividade do ensino ministrado nas escolas, possibilitando a definição de ações voltadas para a correção das distorções identificadas e o aperfeiçoamento das práticas e do desempenho apresentados pelas escolas e pelo sistema de ensino brasileiro. Essas informações são utilizadas por gestores e administradores da educação, pesquisadores e professores e permitem à sociedade conhecer alguns aspectos do ensino oferecido pelas escolas públicas e privadas.

Professores e sua formação - Verifica-se uma gradativa diminuição dos professores sem a titulação mínima exigida — denominados professores leigos —, cuja presença está concentrada na região Nordeste, principalmente nas escolas municipais. O número de professores que possuem escolaridade inferior ao ensino fundamental sofreu uma redução de 11,8% de 1991 a 1996. No mesmo período, aumentou em 14,4% o número de professores com ensino superior completo. De acordo com o último levantamento, 91% dos professores do ensino fundamental possuem formação secundária completa ou ensino superior.

A LDB 9.394/97 coloca como meta que, num prazo de dez anos, todos os professores de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental tenham formação em nível superior. A extensão do número de anos da formação precisa ser acompanhada de um processo intenso de discussão sobre o conteúdo e a qualidade dessa formação.

A formação de professores de quinta a oitava série também precisa ser revista; feita em nível superior nos cursos de licenciatura, em geral não tem dado conta de uma formação profissional adequada; formam especialistas em áreas do conhecimento, sem reflexões e informações que dêem sustentação à sua prática pedagógica, ao seu envolvimento no projeto educativo da escola, ao trabalho com outros professores, com pais e em especial, com seus alunos.

A escola de oito anos - O ensino de primeiro grau, com duração de oito séries foi criado no Brasil pela Lei Federal nº 5.692, de 1971, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB —, com caráter de obrigatoriedade e de gratuidade na escola pública. Essa lei, reflexo da luta pela ampliação do número de anos da escolaridade obrigatória, promoveu a expansão das oportunidades de escolarização às camadas populares, porém sem a devida preparação para as mudanças que ocorreriam. Abandonadas à própria sorte, sem os investimentos necessários, tanto em recursos humanos como em recursos materiais. É preciso conhecer melhor os alunos, elaborar novos projetos, redefinir objetivos, buscar conteúdos significativos e novas formas de avaliar que resultem em propostas metodológicas inovadoras, com intuito de viabilizar a aprendizagem dos alunos.

As transformações necessárias na educação brasileira - Os dados apresentados evidenciam os desafios a serem enfrentados pelo Poder Público, pela sociedade e, de modo mais particular, pelas comunidades, famílias e Escolas: garantia do acesso e da permanência; distorção idade/série e/ou a evasão; desenvolver políticas de valorização dos professores, visando a melhoria das condições de trabalho e de salário; investir na qualificação, capacitando-os para que possam oferecer um ensino de qualidade,

Para isso, é necessário criar mecanismos de formação inicial e continuada. A formação continuada em serviço é uma necessidade, e para isso é preciso que se garantam jornadas com tempo para estudo, leitura e discussão entre professores, dando condições para que possam ter acesso às informações mais atualizadas e que favoreça e estimule o acesso dos professores a atividades culturais, como exposições, cinemas, espetáculos, congressos, etc.

Ensino Fundamental – uma prioridade

O ensino fundamental compõe, juntamente com a educação infantil e o ensino médio, o que a Lei Federal nº 9.394, de 1996 — nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional —, nomeia como educação básica e que tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

De acordo com a LDB, o ensino fundamental no Brasil tem por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidade e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.”.

Papel da escola - A educação escolar deve constituir-se em uma ajuda intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças, adolescentes e jovens durante um período contínuo e extensivo de tempo, diferindo de processos educativos que ocorrem em outras instâncias, como na família, no trabalho, na mídia, no lazer e nos demais espaços de construção de conhecimentos e valores para o convívio social

Acolhimento e socialização dos alunos - Embora as causas da não permanência sejam múltiplas, cabe enfatizar a falta de acolhimento dos alunos pela escola, ocasionada pelo não reconhecimento da diversidade é um desafio para toda equipe escolar.

Interação escola e comunidade - A interação entre equipe escolar, alunos, pais e outros agentes educativos possibilita a construção de projetos que visam a melhor e mais completa formação do aluno. A separação entre escola e comunidade fica demarcada pelas atribuições e responsabilidades e não pela realização de um projeto comum. O relacionamento entre escola e comunidade pode ainda ser intensificado, quando há integração dos diversos espaços educacionais que existem na sociedade, tendo como objetivo criar ambientes culturais diversificados que contribuam para o conhecimento e para a aprendizagem do convívio social.

Culturas locais e patrimônio universal - É fundamental que a escola assuma a valorização da cultura de seu próprio grupo e, ao mesmo tempo, busque ultrapassar seus limites, propiciando às crianças e aos jovens pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade.

Relações entre aprendizagem escolar e trabalho -, busca-se um ensino de qualidade capaz de formar cidadãos que interfiram criticamente na realidade para transformá-la e não apenas para que se integrem ao mercado de trabalho.

A importância de um referencial curricular nacional para o ensino fundamental

É obrigação do Estado elaborar parâmetros claros, no campo curricular, capazes de orientar o ensino fundamental de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras.

A Lei Federal nº 9.394, de 20/12/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determina como competência da União estabelecer, em colaboração com estados, distrito federal e municípios, diretrizes que norteiam os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum.

O termo "parâmetro" visa comunicar a idéia de que, ao mesmo tempo em que se pressupõem e se respeitam as diversidades regionais, culturais, políticas, existentes no país, se constroem referências nacionais que possam dizer quais os "pontos comuns" que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras.

O termo "currículo" pode significar a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizado em sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados em prática didática. Essa foi a concepção adotada nestes Parâmetros Curriculares Nacionais.

Abrangência nacional - visa criar condições nas escolas para que se discutam formas de garantir, a toda criança ou jovem brasileiro, o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir. Ao mesmo tempo em que contribui para a construção da unidade, busca garantir o respeito à diversidade, que é marca cultural do país, por meio de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional.

Níveis de concretização - O primeiro nível de concretização consistiu, na elaboração de documentos, em versões preliminares, que foram analisados e debatidos por professores que atuam em diferentes graus de ensino, por especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não-governamentais. As críticas e sugestões apresentadas foram incorporadas aos documentos, compondo sua versão final.

O segundo nível foi realizado pelas secretarias de educação como recursos para revisões, adaptações ou elaborações curriculares, em processos definidos e desenvolvidos nessas instâncias.

O terceiro nível de concretização curricular refere-se a elaboração do projeto educativo de cada escola, expressão de sua identidade, construído num processo dinâmico de discussão, reflexão e elaboração contínua.

Estrutura organizacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Os objetivos Gerais do Ensino Fundamental constituem a referência principal para definição de áreas e temas. Indicam capacidades relativas aos aspectos cognitivo, afetivo, físico, ético, estético, de atuação e de inserção social, de forma a expressar a formação básica necessária para o exercício da cidadania e nortear a seleção de conteúdos.

Os documentos das áreas têm uma estrutura comum: iniciam com a exposição da concepção da área, para o ensino fundamental; segue-se a definição dos objetivos gerais da área, que expressam capacidades que os alunos devem desenvolver ao longo da escolaridade obrigatória, explicitando a contribuição específica dos diferentes âmbitos do conhecimento.

Os objetivos e conteúdos apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais estão organizados em quatro ciclos, sendo que cada um corresponde a duas séries do ensino fundamental. Esse agrupamento tem como finalidade evitar a fragmentação de objetivos e conteúdos.

Embora a organização e o funcionamento da escola estejam estruturados em anos letivos, é importante que o currículo possa ser assumido e trabalhado em dimensões amplas e flexíveis, com o envolvimento de todos os professores responsáveis por um determinado ciclo, na consecução dos objetivos propostos. Os conteúdos são organizados a partir de blocos ou eixos temáticos, em função das especificidades de cada área.

Os PCNs indicam critérios de Avaliação das aprendizagens fundamentais a serem realizadas em cada ciclo e se constituem em indicadores para a reorganização do processo de ensino e aprendizagem e não devem ser confundidos com critérios de aprovação e reprovação de alunos.

Contém orientações didáticas onde se discute questões sobre a aprendizagem de determinados conteúdos, como ensiná-los de maneira coerente com a fundamentação explicitada nos documentos.

Objetivos do Ensino Fundamental

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir as produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

A contribuição das diferentes áreas de conhecimento

Os diferentes parágrafos desse artigo apresentam as diretrizes gerais para a organização dos currículos do ensino fundamental e médio:

- devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;
- o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos;
- a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos;
- o ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a

formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia;

- na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

As áreas de conhecimento constituem importantes marcos estruturados de leitura e interpretação da realidade, essenciais para garantir a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de uma forma autônoma. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a opção do termo “área” deu-se em função de que, no ensino fundamental, um tratamento disciplinar, entendido como lógico e formal, distancia-se das possibilidades de aprendizagem da grande maioria dos alunos.

As áreas de conhecimento abordadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais são Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira.. Em todas, busca-se evidenciar a dimensão social que a aprendizagem cumpre no percurso de construção da cidadania, elegendo, dessa forma, conteúdos que tenham relevância social e que sejam potencialmente significativos para o desenvolvimento de capacidades.

Língua Portuguesa

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Língua Portuguesa focalizam a necessidade de dar ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania e que possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e lingüísticos, sabendo:

- ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais;
- expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferente daquelas próprias de seu universo imediato;
- refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade lingüística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua.

As propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. Propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados.

O ensino de Língua Portuguesa, desta forma, pode constituir-se em fonte efetiva de autonomia para o sujeito, condição para a participação social responsável.

Matemática

Para a área de Matemática o PCN pode constituir um referencial para a construção de uma prática que favoreça o acesso ao conhecimento matemático que possibilite de fato a inserção dos alunos como cidadãos, no mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura. Os parâmetros destacam que a Matemática está presente na vida em situações em que é preciso, quantificar, calcular, localizar um objeto no espaço, ler gráficos e mapas, fazer previsões e dar respostas às necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e aqui se leva em conta a importância de se incorporar ao seu ensino os recursos das Tecnologias da Comunicação.

É fundamental superar a aprendizagem centrada em procedimentos mecânicos, indicando a resolução de problemas como ponto de partida da atividade matemática a ser desenvolvida em sala de aula.

Para cumprir seus propósitos os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática:

- incorporam o estudo dos recursos estatísticos constituindo um bloco de conteúdos denominado Tratamento de Informação;
- indicam aspectos novos no estudo dos números e operações, privilegiando o desenvolvimento do sentido numérico e a compreensão de diferentes significados das operações;
- propõem novo enfoque para o tratamento da álgebra, apresentando-a incorporada aos demais blocos de conteúdos, privilegiando o desenvolvimento do pensamento algébrico e não o exercício mecânico do cálculo;
- enfatizam a exploração do espaço e de suas representações e a articulação entre a geometria plana e espacial;
- destacam a importância do desenvolvimento do pensamento indutivo e dedutivo e oferecem sugestões de como trabalhar com explicações, argumentações e demonstrações;
- apresentam uma graduação dos conteúdos do segundo para o terceiro ciclo que contempla diferentes níveis de aprofundamento, evitando repetições;
- recomendam o uso de calculadoras nas aulas de Matemática.

História - A área de História tem, como pressuposto, que o aluno pode apreender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais. Destacam os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e na reconstrução das sociedades, propondo estudos das questões locais, regionais, nacionais e mundiais, das diferenças e semelhanças entre culturas, das mudanças e permanências no modo de viver, de pensar, de fazer e das heranças legadas por gerações. Incentivam, desse modo, uma formação pelo diálogo, pela troca, na formulação de perguntas, na construção de relações entre o presente e o passado e no estudo das representações.

Geografia – A área de Geografia procura contemplar as contribuições dadas pela fenomenologia no surgimento de novas correntes teóricas do pensamento geográfico, as quais se convencionou chamar de Geografia Humanista e Geografia da Percepção. Sem abandonar as contribuições da Geografia Tradicional, de cunho positivista, ou da Geografia Crítica, alicerçada no pensamento marxista, essas novas “geografias” permitem que os professores trabalhem as dimensões subjetivas do espaço geográfico e as representações simbólicas que os alunos fazem dele.

Com essa proposta, os alunos estarão aprendendo uma Geografia que valoriza suas experiências e a dos outros, e ao mesmo tempo estarão aprendendo a valorizar não apenas o seu lugar, mas transcendendo a dimensão local na procura do mundo. Assim, os eixos temáticos e suas interações interdisciplinares com os temas transversais e demais áreas foram propostos com o objetivo de auxiliar o professor a ensinar uma Geografia em que os alunos possam realizar uma leitura da realidade e que a sua vida no lugar possa ser compreendida interagindo com a pluralidade dos lugares, num processo de globalização, fortalecendo o espírito de solidariedade como cidadão do mundo.

Ciências Naturais - Para o ensino das Ciências Naturais, os PCNs propõem conhecimentos em função de sua importância social, de seu significado para os alunos e de sua relevância científico-tecnológica, organizando-os nos eixos temáticos “Vida e Ambiente”, “Ser Humano e Saúde”, “Tecnologia e Sociedade” e “Terra e Universo”.

O aprendizado é proposto a propiciar o desenvolvimento de uma compreensão do mundo que lhes dê condições de continuamente colher e processar informações, desenvolver sua comunicação, avaliar situações, tomar decisões, ter atuação positiva e crítica em seu meio social.

Educação Física - A Educação Física é a área do conhecimento que introduz e integra os alunos na cultura corporal do movimento, com finalidades de lazer, de expressão de sentimentos, afetos e emoções, de manutenção e melhoria da saúde. Para tanto, rompe com o tratamento tradicional que favorece os alunos que já têm aptidões, adotando como eixo estrutural da ação pedagógica o princípio da inclusão, apontando para uma perspectiva que busca o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da participação social e da afirmação de valores e princípios democráticos. Nesse sentido, procura garantir a possibilidade de usufruir jogos, esportes, danças, lutas e ginástica em benefício do exercício crítico da cidadania.

Arte - Os PCNs de Arte têm como objetivo levar as artes visuais, a dança, a música e o teatro para serem aprendidos na escola. Arte é apresentada como área de conhecimento que requer espaço e constância, como todas as áreas do currículo escolar.

O aluno aprende com mais sentido para si mesmo quando estabelece relações entre seus trabalhos artísticos individuais, em grupos, e a produção social de arte, assimilando e percebendo correlações entre o que faz na escola e o que é e foi realizado pelos artistas na sociedade no âmbito local, regional, nacional e internacional. Aprender Arte envolve, além do desenvolvimento das atividades artísticas e estéticas, apreciar arte e situar a produção social da arte de todas as épocas nas diversas culturas.

Língua Estrangeira - A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por isso, ela centra no discursivo do aluno, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social. Para que isso seja possível é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social, pelo uso que se faz da Língua Estrangeira via leitura, embora se possam também considerar outras habilidades comunicativas, em função da especificidade de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar. Os conteúdos de Língua Estrangeira se articulam com os temas transversais, e além disso, é preciso considerar aspectos da história dos alunos, da comunidade e da cultura local como critérios para orientar a inclusão de uma determinada língua estrangeira no currículo.

Parâmetros Curriculares Nacionais e o Projeto Educativo da Escola

Projetos educativos claramente definidos permitem investimentos de acordo com as diferentes necessidades de cada localidade e que busquem, cada vez mais, um equilíbrio entre as condições de trabalho de cada escola.

O processo de elaboração e de desenvolvimento do projeto educativo de cada escola pressupõe alguns aspectos, dentre os quais se destacam:

- repensar sobre o papel e sobre a função da educação escolar, seu foco, sua finalidade, seus valores é uma necessidade essencial; isso significa considerar características, anseios, necessidades e motivações dos alunos, da comunidade e da sociedade em que ela se insere. A escola tem de encontrar formas variadas de mobilização e de organização dos alunos, dos pais e da comunidade, integrando os diversos espaços educacionais que existem na sociedade e, sobretudo, ajudando a criar um ambiente que leve à participação do leque de opções e ao reforço das atitudes criativas do cidadão.

- o projeto educativo precisa ter a dimensão de presente. Daí a importância de a equipe escolar procurar conhecer, tão profundamente quanto possível, quem são seus alunos, como vivem, o que pensam, sentem e fazem. Quando alunos percebem a escola atenta a suas necessidades, a seus problemas, a suas preocupações, desenvolvem autoconfiança e confiança nos outros, ampliando as possibilidades de um melhor desempenho escolar.

- ao mesmo tempo, o projeto educativo precisa ter a dimensão de futuro, inerente ao ato de projetar, fazendo antecipações sobre as formas de inserção dos alunos no mundo das relações sociais, das culturas e do trabalho.. Ao elaborar seu projeto, a escola propõe algo que ainda não existe, mas que é uma possibilidade real, da qual possa se aproximar gradativamente. Isso supõe um posicionamento político da equipe escolar, para uma visão do ideal de organização da convivência social e de um posicionamento pedagógico a fim de definir as ações educativas e as características necessárias às instituições escolares numa perspectiva de fazer com que o possível e desejável se tornem realidade;

- repensar sobre a sistemática de planejamento, definindo metas a serem atingidas, em cronogramas, fazendo com que as propostas tenham continuidade, prevendo recursos, definindo um acompanhamento e uma avaliação sistemática;

- a elaboração e o desenvolvimento do projeto educativo requer tempo para sua análise, discussão e reelaboração contínua, um clima institucional favorável, além de condições objetivas de realização. Deve-se ressaltar que uma prática de reflexão coletiva não é algo que se atinge de uma hora para a outra e que a escola é uma realidade complexa.

- a contínua realização do projeto educativo possibilita o conhecimento das ações desenvolvidas pelos diferentes professores, sendo base de diálogo e reflexão para toda a equipe escolar. Ao elaborar e desenvolver o projeto educativo é fundamental que a equipe escolar conheça de fato seus alunos, reconheça suas necessidades, sua situação socioeconômica, suas expectativas, seu dia-a-dia, o que fazem fora da escola; para isso, precisa coletar dados e organizá-los.

É fundamental organizar a escola como um espaço vivo, onde a cidadania possa ser exercida a cada momento e, desse modo, seja aprendida, fazendo com que os jovens se apropriem do espaço escolar e reforcem os laços de identificação com a escola.

Pontos comuns de trabalho da comunidade escolar

Autonomia - Como no desenvolvimento de outras capacidades, a aprendizagem de determinados procedimentos e atitudes — tais como planejar a realização de uma tarefa, identificar formas de resolver um problema, formular boas perguntas e boas respostas, levantar hipóteses e buscar meios de verificá-las, validar raciocínios, resolver conflitos, cuidar da própria saúde e da de outros, colocar-se no lugar do outro para melhor refletir sobre uma determinada situação, considerar as regras estabelecidas — é meio para a construção da autonomia.

Interação e cooperação - O sucesso de um projeto educativo depende do convívio em grupo produtivo e cooperativo. Dessa forma, são fundamentais as situações em que se possa aprender a dialogar, a ouvir o outro e ajudá-lo, a pedir ajuda, aproveitar críticas, explicar um ponto de vista, coordenar ações para obter sucesso em uma tarefa conjunta etc Aprender a conviver em grupo supõe um domínio processual de procedimentos, valores, normas e atitudes.

Atenção à diversidade - A educação escolar, ao considerar a diversidade dos alunos como elemento

essencial para a aprendizagem, atende às necessidades e singularidades de determinados alunos, analisa as possibilidades de aprendizagem de cada um e avalia a eficácia das medidas adotadas. Neste sentido, a escola, tem como valor o respeito às diferenças e não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa, mas, ao contrário, fator de seu enriquecimento.

Disponibilidade para a aprendizagem - a expectativa que o professor tem do tipo de aprendizagem de seus alunos fica definida no “contrato didático” estabelecido. O contrato didático é a determinação, explícita ou implícita, do que compete a cada um, professor e aluno, no processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, a responsabilidade de gerenciar como cada um age diante do outro e do saber.

Alguns fatores interferem diretamente na disponibilidade para a aprendizagem:

- conhecimento do objetivo da atividade, pelo aluno;
- atividades desafiadoras e com nível de complexidade adequado;
- tempo adequado para realização de atividades.

Organização do trabalho escolar - Gestão do tempo

A garantia de jornadas diárias mais longas para os alunos e de horários especiais para o trabalho conjunto dos professores são metas associadas à qualidade de ensino. A gestão do tempo envolve aspectos a serem considerados como: a organização do planejamento das aulas; redução da improvisação, definição de atividades, organização em grupos, disponibilização de recursos materiais adequados e definição do período de execução previsto. A gestão do tempo é também uma variável que interfere na construção da autonomia do aluno; ele precisa aprender a controlar o tempo de realização de suas atividades.

Avaliação - A avaliação é compreendida como elemento integrador, entre a aprendizagem e o ensino, que envolve múltiplos aspectos:

- o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma;
- obtenção de informações sobre os objetivos que foram atingidos;
- obtenção de informações sobre o que foi aprendido e como;
- reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa;
- tomada de consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades.

O acompanhamento e a reorganização do processo de ensino e aprendizagem na escola inclui, uma avaliação inicial, para o planejamento do professor, e uma avaliação ao final de uma etapa de trabalho.

A avaliação investigativa inicial instrumentalista o professor para pôr em prática seu planejamento de forma adequada às características de seus alunos. O professor, informando-se sobre o que o aluno já sabe sobre determinado conteúdo, pode estruturar seu planejamento. Ela pode se realizar no interior mesmo de um processo de ensino e aprendizagem, já que os alunos põem inevitavelmente em jogo seus conhecimentos prévios ao enfrentar qualquer situação didática.

A avaliação final é subsidiada pela avaliação contínua, pois o professor recolhe todas as informações sobre o que o aluno aprendeu ao acompanhá-lo, sistematicamente. Esses momentos de formalização da avaliação são importantes por se constituírem em boas situações para que alunos e professores formalizem o que foi e o que não foi aprendido.

ESCOLA, ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE.

Em condições ideais, a faixa etária dos alunos dos terceiro e quarto ciclos seria de 11 a 14 anos, caracterizada como pré-adolescência e adolescência. No entanto, em função da acentuada defasagem entre série e idade, esses ciclos são freqüentados também por alunos mais velhos (mais de 60% dos alunos do ensino fundamental têm idade superior à faixa etária correspondente a cada série). Mas uma reflexão sobre os alunos exige ir além das características etárias: é preciso considerar também as diferentes situações socioeconômicas em que vivem, as múltiplas experiências em função das localidades em que residem, as diferentes influências étnicas e culturais, as diferenças individuais.

O PCN propõe uma reflexão sobre a tarefa de levar em conta alguns aspectos relacionados à vivência desses alunos, que são jovens em um momento importante do ponto de vista da construção de suas identidades e de elaboração de projetos de inserção na sociedade. A escola não pode ignorar as singularidades dessa fase, sob risco de perder sua função de mediar o processo de construção de cidadania de seus alunos.

Adolescência e juventude na sociedade atual - Delimitação do período da juventude e situação legal - O momento histórico atual aponta avanços significativos na valorização dos momentos da vida humana. Até recentemente o ciclo de vida do ser humano era visto como o encadeamento de três etapas, cada uma delas com uma função definida: a etapa de formação (compreendendo a infância, a adolescência e a juventude), a etapa do trabalho (a vida adulta) e a etapa do repouso (a velhice).

O Estatuto da Criança e do Adolescente é uma conquista que marca um significativo avanço social e jurídico, na medida em que garante legalmente os direitos da infância e da adolescência. Para efeitos legais, é importante e necessário definir as faixas etárias correspondentes: todos os indivíduos de 0 a 18 anos de idade são considerados pessoas em condição peculiar, visto que estão ainda em desenvolvimento.

Por esse estatuto, considera-se criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre 12 e 18 anos de idade.

O respeito à criança e ao adolescente significa garantir-lhes a inviolabilidade de sua integridade física, psíquica e moral, preservando-os de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. No que tange à educação, esta deve assegurar-lhes a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; o direito de ser respeitado por seus educadores; o direito de contestar critérios avaliativos podendo recorrer às instâncias escolares superiores; o direito de organização e participação em entidades estudantis; o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Juventude: como é vista e vivida A construção de identidades e projetos

A identidade não deve ser restrita à dimensão de auto-imagem individual ou grupal.

Não é apenas a pergunta “quem sou eu?” que os jovens procuram responder enquanto experimentam expressões de identidade, mas também “por onde e para onde vou?”. A identidade individual e coletiva de alguma forma interfere na invenção de caminhos e direções de vida a partir do presente, nos limites dados pela estrutura social.

A elaboração da identidade e do projeto de vida implica construir um conjunto de valores que oriente a perspectiva de vida: quem eu sou, quem eu quero ser, o que quero para mim e para a sociedade. Isso exige uma busca de autoconhecimento, compreensão da sociedade e do lugar social em que está inserido. Todo jovem, de um jeito ou de outro, tem projetos, uma orientação, fruto de escolhas racionais, conscientes ou não, bem como de suas condições afetivas e das possibilidades oferecidas socialmente.

Família

Os problemas da adolescência e juventude são comumente associados a uma crescente desestruturação das famílias. Na idéia de desestruturação está contido um modelo de família em que não só os pais vivem juntos aos filhos como lhes oferecem fortes referências para a construção de suas identidades e de seus projetos de vida. No entanto, esse modelo tem encontrado dificuldades para se viabilizar. O número de lares organizados de forma distinta do modelo é tão alto que se mostra mais apropriado tratá-los como novas formas de organização familiar e não como modelos desestruturados.

O convívio com pais separados, ou que sequer chegaram a viver juntos, ou mesmo o desconhecimento do pai, é uma realidade para grande parte dos adolescentes e jovens. E não se pode afirmar que os que vivem com pai e mãe necessariamente vivam melhor que os outros. Apesar da variedade de tipos de organização familiar no Brasil, apesar das diferenças e das crises que se instalam, de forma geral, a família continua sendo um espaço valorizado pelos adolescentes e jovens, sobretudo porque, diferentemente do espaço público, ela aparece como um espaço de solidariedade e de acolhimento.

Trabalho

A entrada precoce no mercado de trabalho é uma das características da vivência juvenil no Brasil: em 1995, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD), 56,6% dos jovens entre 15 e 19 anos faziam parte da População Economicamente Ativa (PEA).

O trabalho não tem o mesmo significado para todos os adolescentes e jovens. Para grande parte daqueles que se encontram fora dos limites mais estreitos da pobreza, a ética do trabalho — o trabalho como fonte de dignidade — vem sendo substituída por uma ética do consumo. Ainda que trabalhem, o trabalho ocupa papel secundário na construção das identidades desses adolescentes e jovens: eles se vêem como jovens que trabalham (ou jovens que trabalham às vezes) e não como trabalhadores jovens. Essa relação com o trabalho é, muitas vezes, fonte de conflitos entre os jovens e os pais, ou mesmo entre os alunos e os professores, que vêem no trabalho, e não no consumo, o caminho necessário para a construção da dignidade.

Cultura

A cultura ocupa um espaço central na vida dos adolescentes e jovens tanto pela fruição de bens culturais quanto pela produção de cultura (música, dança, teatro, grafite, estilos visuais etc.).

Lazer e diversão

Boa parte da diversão dos adolescentes e jovens tem na música um dos seus principais elementos, seja para ouvir, para dançar, para cantar ou tocar. A música está presente e acompanha quase todos os momentos de lazer, seja sozinho em casa, no encontro com amigos, nas festas e, obviamente, nos bailes. Sempre que possível, a música acompanha também o tempo de trabalho e estudo. Aparelhos de som, discos e fitas são um dos principais.

A importância de pertencer a grupos

Muitos adolescentes e jovens participam de grupos e, para grande parte deles, pertencer a um grupo não significa mais fidelidade total, podendo-se transitar por vários grupos ao mesmo tempo. Um jovem pode simultaneamente participar de um grupo da sua rua ou bairro, usar as vestimentas características da tribo internacional do rock, fazer parte de um grêmio estudantil, de uma torcida organizada e integrar comitês de ações de solidariedade, ou não pertencer a nenhum grupo.

Experimentação, comportamento de risco e transgressão.

A abertura para novas experiências pode aliar-se à crítica a certas normas e regras, a certas instituições, e provocar intensos processos de mobilização pela conquista ou garantia de direitos: da rejeição a um professor considerado injusto à exigência de impeachment presidencial. Nas grandes manifestações políticas de rua dos últimos anos, a juventude era presença maciça e contribuiu decisivamente para muitas das conquistas democráticas desse período.

Mas a disponibilidade para correr perigo e contrapor-se às instituições pode desembocar também em pequenos atos de confronto com as regras estabelecidas (como as escolares) ou na transgressão da lei, podendo ir de um pequeno delito eventual à adesão ao crime organizado. Outra transgressão é o consumo de drogas e bebidas alcoólicas. Para assumir firmemente seu papel na prevenção do uso de drogas, a escola precisa ter a tranqüilidade necessária à compreensão de qualquer problema, e jamais estigmatizar os alunos que porventura façam esse uso. O documento Saúde traz informações para a construção de um projeto de prevenção ao uso de drogas nas escolas.

A escola como espaço de construção de identidades e projetos: uma referência importante para adolescentes e jovens

Ao se pensar na relação entre juventude e escola no Brasil, deve-se atentar, antes de qualquer coisa, para o fato de que a escolarização tem sido dificultada para amplas parcelas da população, evidenciando-se como mais uma dimensão que concorre para os processos de exclusão social: grande parte da população juvenil ou nunca frequentou ou abandona a escola sem concluir o ensino fundamental, muitos adolescentes e jovens alternam períodos de frequência e períodos de abandono e, daqueles que estão na escola, a maior parte apresenta defasagem na relação série/idade.

A escola, com todas as suas contradições e limites, ocupa um espaço privilegiado na vida dos adolescentes e jovens, e influi, intencionalmente ou não, na construção de suas identidades e projetos de vida, entre outros aspectos.

Todas as vivências no espaço escolar são educativas e concorrem para os processos de constituição da identidade dos alunos. Na escola, os alunos aprendem se são, ou não, dignos de respeito e valorização pela própria qualidade do espaço físico que lhes é destinado e do cuidado na organização e no funcionamento escolar. Esse aspecto atinge a todos os alunos de uma mesma escola.

Com esse intuito, a escola deve estimular a organização de atividades que favoreçam o convívio escolar extra classe: festivais, mostras, campeonatos, apresentações culturais, shows, bailes etc. A escola deve incentivar os alunos a propor e organizar tais atividades, com o apoio que se fizer necessário por parte da escola, incentivando a responsabilidade dos alunos por todas as tarefas que forem viáveis. No caso de alunos mais novos, essas atividades muitas vezes precisam ser organizadas pela própria escola, que deve, então, incenti-

var a responsabilidade por todas as tarefas cuja realização estejam ao alcance deles.

Ao mesmo tempo, a escola deve favorecer a ação autônoma dos alunos e sua participação, sempre que possível, em instâncias diversas da gestão escolar. Nas escolas em que haja amparo legal para a participação discente nos Conselhos de Escola, por exemplo, torna-se de fundamental importância, antes de mais nada, dar ciência aos alunos acerca desse direito e, em seguida, estimular que sua participação se dê de forma ampla.

Tecnologias da Comunicação e Informação - Importância dos recursos tecnológicos na sociedade contemporânea

Cada vez mais a linguagem cultural inclui o uso de diversos recursos tecnológicos para produzir processos comunicativos, utilizando-se diferentes códigos de significação (novas maneiras de se expressar e de se relacionar). Além dos meios gráficos, inúmeros meios audiovisuais e multimídia disponibilizam dados e informações, permitindo novas formas de comunicação.

As tecnologias da comunicação, além de serem veículos de informações, possibilitam novas formas de ordenação da experiência humana, com múltiplos reflexos, e na cognição e na atuação humana sobre o meio e sobre si mesmo. A utilização de produtos do mercado da informação — revistas, jornais, livros, CD-ROM, programas de rádio e televisão, home-pages, sites, correio eletrônico além de possibilitar novas formas de comunicação, gera novas formas de produzir o conhecimento

As demandas profissionais, sociais, exigem que a escola ofereça aos alunos sólida formação cultural e competência técnica, favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam a adaptação e a permanência no mercado de trabalho, como também a formação de cidadãos críticos e reflexivos, que possam exercer sua cidadania ajudando na construção de uma sociedade mais justa.

A tecnologia deve ser utilizada na escola para ampliar as opções de ação didática, com o objetivo de criar ambientes de ensino e aprendizagem que favoreçam a postura crítica, a curiosidade, a observação e análise, a troca de idéias, de forma que o aluno possa ter autonomia no seu processo de aprendizagem, buscando e ampliando conhecimentos.

A motivação é outra idéia bastante associada ao uso de tecnologias. Sem dúvida, os alunos ficam muito motivados quando utilizam recursos tecnológicos nas situações de aprendizagem, pois introduzem novas possibilidades na atividade de ensino. Por exemplo:

- dão sentido às atividades escolares, na medida em que há uma integração entre a escola e o mundo cultural em que os alunos estão inseridos;
- apresentam a informação de forma muito atrativa, pois incluem textos, imagens, cores e sons;
- variam a forma de interação com os conteúdos escolares (aprender por meio de textos imagens e sons, simulações de ambientes, exploração de estratégias etc.);
- verificam rapidamente o efeito produzido pelas operações realizadas;
- permitem observar, verificar, comparar, pensar, sobre o efeito produzido pelas operações efetuadas, sem precisar realizar tarefas que seriam exaustivas se fossem feitas apenas com lápis e papel;
- realizam atividades complexas com mais rapidez e eficiência;
- possibilitam interagir com pessoas que moram em lugares distantes (via Internet).

Resumo realizado por Martha Sirlene da Silva mestre em Educação pela UMESP

MEC/SEESP - SABERES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL - INTRODUÇÃO - BRÁSÍLIA, 2004

* Introdução *

O conceito de educação infantil como direito social é recente na realidade educacional brasileira. Crianças, de 0 aos 6 anos de idade, adquiriram, com a Constituição Federal de 1988, o direito de serem educadas em creches e pré-escolas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) e o Referencial curricular nacional para a educação infantil (BRASIL, 1998) colocaram a educação infantil como a primeira etapa da educação básica; tendo por finalidade o desenvolvimento integral de todas as crianças, de 0 a 6 anos (art.58), inclusive as com necessidades educacionais especiais, promovendo seus aspectos físico, psicológico, social, intelectual e cultural.

Assim a educação infantil enfrenta hoje um grande desafio: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas creches e pré-escolas.

O percurso histórico: da segregação à inclusão -As raízes históricas e culturais do fenômeno deficiência sempre foram marcadas por forte rejeição, discriminação e preconceito. A literatura da Roma Antiga relata que as crianças com deficiência, nascidas até o princípio da era cristã, eram afogadas por serem consideradas anormais e débeis. Na Grécia antiga, Platão relata no seu livro "A República" que as crianças mal constituídas ou deficientes eram sacrificadas ou escondidas pelo poder público.

Na Idade Média os deficientes mentais, os loucos e criminosos eram considerados, muitas vezes, possuídos pelo demônio, por isso eram excluídos da sociedade. Entretanto aos cegos e surdos eram atribuídos dons e poderes sobrenaturais. Com Santo Tomás de Aquino, a deficiência passa a ser considerada como um fenômeno natural da espécie humana.

No Renascimento, com o surgimento das ciências, as concepções racionais começavam a buscar explicações para as causas das deficiências, que foram consideradas do ponto de vista médico como doenças de caráter hereditário, males físicos ou mentais.

Historicamente, a educação de pessoas com deficiência nasceu de forma solitária, segregada e excludente, com caráter assistencialista e terapêutico.

· 1620 – França - Surgiram as primeiras iniciativas para a educação de pessoas com deficiências com a tentativa de Jean Paul Bonet de ensinar mudos a falar.

· Paris – são fundadas as primeiras instituições especializadas na educação em pessoas com deficiência: o abade Charles M. Eppé, criou o Método dos Sinais para a comunicação com surdos.

· 1784 – Paris – Valetin Hauy funda o Instituto Real dos Jovens Cegos. Destinado à leitura tátil pelo sistema de letras em relevo.

· 1834 - Louis Braille - cria o sistema de leitura e escrita por caracteres em relevo - sistema braile - abrindo perspectivas de comunicação, educação e independência para as pessoas cegas.

· Séc XIX - Francês Jean Marc Itard (médico) deu início à educação de pessoas com deficiência mental sistematizando um método de ensino inspirado na experiência do menino selvagem de Ayeron (sul da França), baseado na repetição de experiências positivas.

· Edward Seguin – francês – fundou a primeira instituição pública (residencial) para crianças com deficiência mental; e criou um método educacional originado da neurofisiologia: utilizando recursos didáticos com cores e música.

· 1854 – Brasil Criada a primeira escola especial: Imperial Instituto de Meninos Cegos, no Rio de Janeiro; em 1857, o Instituto Imperial de Educação de Surdos, também no Rio de Janeiro. Serviram de modelo de escola residencial para todo o País.

· Séc. XX - A educação especial surgiu sob o enfoque médico e clínico, com o método de ensino para crianças com deficiência mental, criado pela médica italiana Maria Montessori. O método Montessori fundamenta-se na estimulação sensório-perceptiva e auto-aprendizagem. Foi mundialmente difundido e até hoje é utilizado, inclusive no Brasil.

· Séc XX - No Brasil, são criadas a Pestalozzi e as APAES, destinadas à implantação de programas de reabilitação e educação especial.

Em decorrência do avanço científico, as causas e origem das deficiências foram investigadas e esclareci-

das na segunda metade do século XX. Esses avanços colaboraram para a compreensão da deficiência como condição humana e expressão da diversidade entre os homens e natureza, porém os preconceitos continuam fortes.

A Declaração dos Direitos Humanos (1948) vem assegurar o direito de todos à educação pública, gratuita. Essas idéias, contribuíram para a criação dos serviços de educação especial e classes especiais em escolas públicas no Brasil. Surge, dessa forma, uma política nacional de educação, ancorada na Lei Nº 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), com a recomendação de integrar, no sistema geral de ensino, a educação de excepcionais, como eram chamadas na época as pessoas com deficiências.

Na década de 80 a educação de crianças com deficiências na escola comum ganhou força com o movimento nacional de defesa dos direitos das pessoas com deficiências, tendo em vista a igualdade e justiça social.

Política de inclusão: implicações e contradições - A matriz da política educacional de inclusão é a Declaração mundial de educação para todos, resultado da Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e o Plano decenal de educação para todos (BRASIL, 1993). A Declaração mundial de educação para todos propõe uma educação destinada a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, a melhoria da qualidade de vida e do conhecimento, e a participação do cidadão na transformação cultural de sua comunidade (Declaração de Educação para Todos, art. 1º).

Esses conceitos foram aprofundados e divulgados com a Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais (BRASIL, 1994). A meta é incluir todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves ou dificuldades de aprendizagem, no ensino regular (BRASIL, 1994, pp. 17 e 18).

Assim surge o conceito de “**necessidades educacionais especiais**”: todas as crianças ou jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educacionais em algum momento de sua escolaridade.

O importante é que a escola esteja alerta para que não sejam projetadas nas crianças as limitações e as inadequações metodológicas que se configuram, como dificuldades de aprendizagem ou deficiências do aluno. A escola deve refletir sobre sua prática, questionar seu projeto pedagógico e verificar se ele está voltado para diversidade.

Para isso as Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001a) determinam que os sistemas escolares se organizem para o atendimento na classe comum, mediante a elaboração de projetos pedagógicos orientados pela política da inclusão.

No projeto político pedagógico deve estar claro o compromisso da escola com o êxito no processo de ensino e aprendizagem, com o provimento de recursos pedagógicos especiais necessários, apoio aos programas educativos e capacitação de recursos humanos para atender às demandas desses alunos (BRASIL, 2001a).

Nesse sentido, o Plano decenal de educação para todos (BRASIL, 1993) e as diretrizes e estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais em creches e pré-escolas orientam a criação de programas de intervenção precoce em escolas ou instituições especializadas públicas ou privadas, estabelecendo convênios e parcerias com as áreas de saúde e assistência social, para avaliação, identificação das necessidades específicas, apoio, adaptações, complementações ou suplementações que se fizerem necessárias, tendo em vista o desenvolvimento das potencialidades e o processo de aprendizagem dessas crianças.

Integração e inclusão, diferentes conceitos e práticas - O conceito de integração tem origem no princípio ideológico e filosófico da normalização, criado na Dinamarca por Bank-Mikel Kelsen (1959). Esse conceito defendia, para as crianças com deficiências, modos de vida e condições iguais ou parecidas com as dos demais membros da sociedade.

O conceito da integração, segundo Kaufman (1975) e Warnock (1978, apud MAZZOTA, 1982 e CARVALHO, 1997) apresentava três dimensões abrangentes:

- Integração Física: envolve o espaço e o tempo de convivência no mesmo ambiente.
- Integração Funcional: supõe a utilização dos mesmos recursos educacionais disponíveis no ensino comum.
- Integração Social: diz respeito ao processo de interação com o meio, à comunicação e à inter-relação por meio da participação ativa nos grupos, na escola e na comunidade.

Embora a proposta de integração plena estivesse voltada para a inserção do aluno na classe comum e na comunidade, a educação de crianças com deficiências acabou acontecendo de forma paralela em instituições especializadas ou em classes especiais.

Chega assim, ao nosso meio, o movimento da inclusão com a divulgação da Declaração de Salamanca

(BRASIL, 1994), sob o patrocínio da UNESCO, cujas linhas de ação visam ao seguinte universo conceitual: "O termo necessidades educacionais especiais refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. As escolas têm de encontrar maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves." (BRASIL, 1994, pp. 17-18).

Observa-se, nesse conceito, uma mudança de foco, que deixa de ser a deficiência e passa a centrar-se no aluno e no êxito do processo ensino e aprendizagem.

Esses conceitos revelam que integração e inclusão não são sinônimos, mas metáforas distintas que contêm imagens e práticas diferentes.

Assim, a integração, sugere o atendimento às diferenças individuais nas classes especiais, salas de recursos ou serviço itinerante mediante a preparação gradativa do aluno para o ensino comum. A ênfase recai, portanto, na adaptação do aluno, e não na modificação do ambiente.

A inclusão sugere a imagem de uma escola em movimento, em constante transformação e construção, de enriquecimento pelas diferenças. Esse movimento implica: mudança de atitudes, constante reflexão sobre a prática pedagógica, modificação e adaptação do meio e, em nova organização da estrutura escolar.

Princípios e fundamentos para construção de uma escola inclusiva - A inclusão é um processo complexo que configura diferentes dimensões: ideológica, sociocultural, política e econômica.

A educação inclusiva deve ter como ponto de partida o cotidiano: o coletivo, a escola e a classe comum, onde todos os alunos com necessidades educacionais, especiais ou não, precisam ter acesso ao conhecimento, à cultura e progredir no aspecto pessoal e social.

O projeto político-pedagógico e a diversidade na educação infantil - O projeto pedagógico para diversidade deve pensar a aprendizagem não apenas na dimensão individual, mas de forma coletiva. Assim, as crenças, as intenções, as atitudes éticas, os desejos, as necessidades, as prioridades dos alunos com necessidades educacionais especiais deverão ser discutidos pela comunidade escolar e inscritos no projeto pedagógico para a diversidade.

Requer ainda uma ação complementar no contexto social por meio de trabalho conjunto com os serviços de apoio da educação especial, com os diferentes setores: saúde, ação social, justiça, transporte e outros.

É fundamental compreender a importância e a necessidade da formulação de projetos pedagógicos que enfatizem a formação humana, o respeito mútuo, as competências e a promoção da aprendizagem, contemplando as necessidades educacionais específicas de todos os educandos.

A implementação de um projeto para educação inclusiva demanda vontade política, planejamento e estratégias para capacitação continuada dos professores do ensino regular em parceria com professores especializados, dirigentes e equipe técnica dos centros de educação infantil, visando construir e efetivar uma prática pedagógica que lide com níveis de desenvolvimento e processos de aprendizagem diferenciados, buscando juntos a solução dos conflitos e problemas que surjam nesse processo.

Objetivos da educação infantil - O Referencial curricular nacional para a educação infantil (BRASIL, 1998) constitui-se em um conjunto de referências e orientações didáticas, trazendo como eixo do trabalho pedagógico "o brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil e a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma" (p.13).

Assim, a prática educativa na educação infantil, conforme o Referencial curricular nacional para educação infantil (BRASIL, 1998) tem os seguintes objetivos:

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;

- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- Utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitude de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

Assim, numa proposta inclusiva de educação infantil, o currículo e os objetivos gerais são os mesmos para alunos com necessidades educacionais especiais, não requerendo um currículo especial, mas sim ajustes e modificações, envolvendo alguns objetivos específicos, conteúdos, procedimentos didáticos e metodológicos que propiciem o avanço no processo de aprendizagem desses alunos.

A creche e a pré-escola como espaço inclusivo - A escola como espaço inclusivo enfrenta inúmeros desafios, conflitos e problemas que devem ser discutidos e resolvidos por toda comunidade escolar. A sala de aula inclusiva propõe um novo arranjo pedagógico: diferentes dinâmicas e estratégias de ensino para todos, e complementação, adaptação e suplementação curricular quando necessários. A escola, a sala de aula e as estratégias de ensino é que devem ser modificadas para que o aluno possa se desenvolver e aprender.

A organização do espaço, a eliminação das barreiras arquitetônicas (escadas, depressões, falta de contraste e iluminação inadequada), mobiliários, a seleção dos materiais, as adaptações nos brinquedos e jogos são instrumentos fundamentais para a prática educativa inclusiva com qualquer criança pequena.

A criança com deficiência: sujeito com possibilidades e necessidades - As crianças com qualquer deficiência, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais, são crianças que têm as mesmas necessidades básicas de afeto, cuidado e proteção, e os mesmos desejos e sentimentos das outras crianças. Elas têm a possibilidade de conviver, interagir, trocar, aprender, brincar e serem felizes, embora, algumas vezes, de forma diferente.

Essa forma diferente de ser e agir é que as tornam seres únicos, singulares. Elas devem ser olhadas não como defeito, incompletude, mas como pessoas com possibilidades diferentes, com algumas dificuldades, que, muitas vezes, se tornam desafios com os quais podemos aprender e crescer, como pessoas e profissionais que buscam ajudar o outro.

Mais importante que a caracterização da deficiência, é procurar compreender a singularidade da história de vida de cada criança, suas necessidades, seus interesses, como interage, como se relaciona com as pessoas, objetos e com o conhecimento. É importante que o professor da educação infantil esteja aberto e disposto a realizar a escuta e acolhida dos desejos, das intenções, interpretar as expressões, os sentimentos, as diferentes formas de ação e comunicação. Para isso, o professor necessita do apoio e cooperação contínuos da família para que juntos possam estabelecer estratégias que favoreçam o processo de desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças.

As crianças com deficiência sensorial, auditiva ou visual necessitam de um ambiente de aprendizagem que estimule a construção do sistema de significação e linguagem, a exploração ativa do meio como forma de aquisição de experiências, o uso do corpo, do brinquedo e da ação espontânea como instrumentos para a compreensão do mundo. Elas necessitam da mediação do professor para a formação de conceitos, o desenvolvimento da autonomia e independência, incentivando-as se comunicarem, interajam e participem de todas as atividades em grupo.

Pesquisas de Moreno & Sastre (1987), Pressley (1987), Whitman (1987) apontam que as dificuldades que as crianças com deficiência mental podem encontrar são de adaptação a novas situações, elaboração de estratégias de ação, de pensamento e planejamento de atividades, que ocorre de modo mais lento do que com as outras crianças. Essas competências se adquirem na ação, no brinquedo e com atividades pedagógicas sistematizadas para esse fim.

Para isso, torna-se essencial uma avaliação adequada não apenas da criança, mas do contexto escolar e do ambiente da sala de aula. É necessário verificar se o projeto pedagógico contempla as necessidades educacionais especiais desses educandos, e se as atividades e os ambientes estão planejados de modo que proporcionem a inclusão e o sucesso nas atividades.

É importante compreender todas as possibilidades das crianças com deficiências, os níveis de funcionamento socioafetivo e cognitivo, e a qualidade das experiências e vivências que possuem. É fundamental conhecer suas dificuldades visando proporcionar melhores formas de interação e comunicação, desenvolver estratégias de ação, de potencialização do pensamento e resolução de problemas, verificar os desafios, as necessidades, quais os conteúdos e atividades que podem modificar as possibilidades de funcionamento e

produzir respostas qualitativamente melhores e mecanismos de adaptação ao meio.

É importante ressaltar que a inclusão de alunos com deficiência não depende do grau de severidade da deficiência ou do nível de desempenho intelectual, mas, principalmente, da possibilidade de interação, socialização e adaptação do sujeito ao grupo, na escola comum. E esse é o maior desafio para a escola hoje - modificar-se e aprender a conviver com dificuldades de adaptação, gostos, interesses e níveis diferentes de desempenho escolar.

Acesso ao currículo: adaptações, complementações ou suplementações - Os Parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 1999b) propõem o mesmo currículo para todos os alunos. Esse currículo deve ser adequado às necessidades, capacidades e diferenças individuais tendo por objetivo flexibilizar a prática educacional para proporcionar o progresso dos educandos em função de suas necessidades educacionais especiais. Esses parâmetros orientam as adaptações curriculares, quando necessárias, que envolvem planos e ações pedagógicas como o quê, como, quando ensinar e avaliar, cuja finalidade é a de possibilitar o máximo de individualização didática, para aqueles alunos que apresentam qualquer tipo de necessidade educacional especial.

A organização e estruturação do currículo na educação infantil compreendem dois eixos de experiências: formação pessoal e social (identidade, autonomia, brincar, movimento e conhecimento de si e do outro) e conhecimento do mundo (diferentes formas de linguagem e expressão, artes, música, linguagem oral, escrita e matemática, conhecimento da natureza e sociedade).

Na educação de crianças com necessidades educacionais especiais, esses conteúdos são essenciais e indispensáveis para a promoção do desenvolvimento integral, do processo de aprendizagem e da construção do conhecimento. Eles requerem ajustes ou adaptações em três níveis: no projeto pedagógico, no currículo desenvolvido na sala de aula e algumas vezes, no plano individual.

As adaptações curriculares são classificadas em pouco significativas e significativas. As adaptações são pouco significativas quando há pequenos ajustes ou modificações no planejamento e no contexto de sala de aula: organização de agrupamentos, de didática, do tempo e do espaço; Adaptações de objetivos e conteúdos; Modificação na temporalidade; adaptações nos procedimentos didáticos e nas atividades; adaptações avaliativas.

Nas adaptações curriculares significativas são introduzidas modificações acentuadas no conteúdo curricular básico, no planejamento individual e coletivo. Nesse caso, os objetivos específicos podem ser modificados, complementados, eliminados ou adotados objetivos alternativos quando os delineados não puderem ser alcançados pelo aluno.

Inclusão: caminho para uma prática pedagógica reflexiva na educação infantil - No processo de inclusão, a criança com necessidades educacionais especiais não pode ser vista apenas por suas dificuldades, limitações ou deficiências. Ela deve ser olhada na sua dimensão humana, como pessoa com possibilidades e desafios a vencer, de forma que os laços de solidariedade e afetividade não sejam quebrados.

A educação infantil, não somente a de crianças com necessidades educacionais especiais, é uma situação educativa complexa que exige uma análise lúcida e crítica acerca dos contornos do contexto escolar, das condições concretas existentes, dos conteúdos propostos e das estratégias e alternativas metodológicas que atendam as necessidades de desenvolvimento, de interação, comunicação, autonomia, socialização e participação nas brincadeiras e atividades lúdicas.

Assim, a escola, o professor e a família têm papel determinante na mediação sociocultural para que o aluno avance no processo de desenvolvimento, aprendizagem e na formação humana por meio de situações desafiadoras para o desenvolvimento positivo da auto-imagem, independência e autonomia.

O conteúdo e as atividades devem levar em conta o princípio da aprendizagem significativa: atividades que partam de experiências positivas para os alunos, dos interesses, dos significados e sentidos atribuídos pelos mesmos. Para isso, há necessidade de cooperação e troca com a família, que informa sobre os gostos, preferências, rejeições, vivências e informações que o aluno já possui.

A proposta pedagógica da LDB/96 e do Referencial curricular nacional para a educação infantil (BRASIL, 1998) enfatizam a indissociabilidade entre cuidar e educar.

“Educar” significa propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito, confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. “Cuidar” significa ajudar o outro a se desenvolver como ser humano, valorizar e ajudar a desenvolver capacidades (BRASIL, 1998, pp.23-24).

Para que as crianças com necessidades educacionais especiais possam participar com sucesso desse programa em creches e pré-escolas há necessidade de professores empenhados na interação, acolhida e escuta dessas crianças, interessados em compreender suas necessidades e desejos, e disponíveis para interpretar suas formas de expressão e comunicação, muitas vezes diferentes daquelas das demais crianças da mesma faixa etária. E, principalmente, é preciso que os professores desejem querer ajudar as crianças a crescer e conhecer o mundo.

Construindo e ampliando parcerias para a educação e o atendimento especializados O serviço de apoio pedagógico são fortes aliados no processo de avaliação, atendimento às necessidades específicas de desenvolvimento, elaboração de programas de intervenção precoce e apoio às famílias. Tem por finalidade auxiliar ao professor e aluno no processo de desenvolvimento e aprendizagem, identificando as necessidades educacionais especiais, ajudando a escola a definir e implementar respostas educativas à essas necessidades.

Escolas especiais: A educação infantil poderá também ser desenvolvida em escolas especiais de acordo com as Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001a) somente quando os alunos necessitarem de ajudas e apoios intensos e contínuos, e quando as adaptações curriculares forem tão significativas que a escola comum não consiga prover. Mesmo nesses casos, não há um currículo especial, mas sim adaptações necessárias ao currículo desenvolvido na educação infantil.

O encaminhamento desses alunos à classe comum será realizado mediante avaliação pedagógica e decisão da família, em conjunto com equipe da escola especializada.

Classe hospitalar: A classe hospitalar é um serviço destinado a prover, mediante atendimento especial, a educação escolar a alunos impossibilitados de freqüentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar ou atendimento ambulatorial. É um trabalho de caráter temporário e tem por objetivo dar continuidade ao processo de desenvolvimento e aprendizagem de alunos matriculados ou não nos centros de educação infantil, contribuindo para o acesso, retorno e reintegração da criança ao grupo escolar.

Atendimento domiciliar: O atendimento domiciliar é um serviço destinado a fornecer orientações à família sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem de alunos que estejam impossibilitados de freqüentar a educação infantil, em função de tratamento de saúde que implique em permanência prolongada em domicílio.

O Referencial curricular nacional para a educação infantil (BRASIL, 1998), nas estratégias e orientações para a construção da educação inclusiva, propõe que cabe ao gestor escolar estabelecer parcerias de ações conjuntas entre a saúde, assistência social, transporte, justiça e outras, garantindo a orientação, o atendimento integral e o encaminhamento adequado às necessidades educacionais especiais.

Essas ações requerem um compromisso ético-político de todas as esferas do poder. Efetivadas, beneficiarão a rede pública como um todo e, proverão a escola de condições e meios necessários para o atendimento às necessidades específicas dos educandos, favorecendo a implantação de uma educação realmente inclusiva.

Resumo realizado por Ninete Aparecida Rocha – Psicopedagoga , pós graduada em Paicologia

MEC/SEESP - SABERES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO - EDUCAÇÃO INFANTIL: DIFICULDADES ACENTUADAS DE APRENDIZAGEM OU LIMITAÇÕES NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO - BRASÍLIA, 2004

Introdução

Bebês e crianças, desde o nascimento até seis anos de idade, podem se beneficiar de serviços de apoio da educação especial na educação infantil se pelo menos um dos seguintes fatores estiver presente:

- Atraso ou limitação significativo no desenvolvimento em uma ou mais das seguintes áreas: desenvolvimento cognitivo ou evidências de dificuldades acentuadas de aprendizagem; desenvolvimento motor e físico; desenvolvimento da comunicação; desenvolvimento sócio-emocional; desenvolvimento adaptativo.

- Ocorrência de condições de risco ou intercorrências pré, peri ou pós-natal que podem resultar em problemas no desenvolvimento mental, com possíveis conseqüências para o processo de aprendizagem ou de limitações no desenvolvimento, tais como: doenças neurológicas; erros inatos de metabolismo; deficiências visuais e auditivas; asfixia perinatal; prematuridade; infecções congênitas; malformações congênitas; síndromes genéticas.

A participação em serviços de educação durante os três primeiros anos de vida pode ter efeito relevante no desenvolvimento global e em especial no desenvolvimento cognitivo e ajustamento social de crianças em situação de risco para o desenvolvimento ou de crianças com algum tipo de atraso no desenvolvimento ou com deficiência sensorial, mental, motora, ou ainda com transtorno invasivo de desenvolvimento (ECCD, 1999).

É importante que antes de realizar um diagnóstico precoce e indevido de deficiência mental ou de incapacidade para uma criança, considerar todos os aspectos citados acima. A rotulação discriminatória deve ser evitada e todo o suporte educacional, social e de saúde deve ser provido.

Programas de educação da criança do nascimento aos seis anos que funcionam em um contexto centrado na participação da família e da comunidade promovem ganhos de desenvolvimento educacionais; reduzem sentimentos de isolamento, estresse e frustração que as famílias podem vivenciar; ajudam a criança com alteração ou atraso no desenvolvimento a se tornar uma pessoa produtiva e independente; reduzem custos futuros com educação especial, reabilitação e cuidados com a saúde.

A criança do nascimento aos três anos de idade - "O conhecimento surge não dos objetos nem da criança, mas das interações entre a criança e aqueles objetos." Jean Piaget (1976).

O currículo é a soma de todas as experiências diretas e indiretas de uma criança em um contexto ambiental. Um serviço de educação deve ter um currículo planejado, porque tudo o que acontecer com uma criança será sempre uma experiência de aprendizado. É importante que seja desenvolvido um currículo dentro de uma estrutura de valores, crenças e princípios básicos para garantir que as experiências de aprendizagem sejam positivas para as crianças em idades muito precoces.

Apesar do desenvolvimento geral ser previsível, cada pessoa desenvolve características únicas desde o nascimento, as quais, por meio das interações do dia-a-dia, irão progressivamente se diferenciar em uma personalidade única. A aprendizagem sempre ocorrerá considerando as características únicas de cada pessoa, suas habilidades e oportunidades. O acesso à educação é um facilitador do processo de promoção das habilidades e capacidades da criança.

O papel do adulto enquanto mediador social da aprendizagem - A aprendizagem é vista como uma experiência social que envolve interações significativas entre crianças, crianças mais velhas e adultos. Cada criança aprende em ritmos diferentes e tem interesses e experiências únicas, elas têm maior probabilidade de alcançar seu potencial pleno para o crescimento quando são encorajadas a interagir e se comunicar livremente com seus pares e com adultos. Essas experiências sociais ocorrem no contexto de atividades do dia-a-dia que as crianças planejam e iniciam por si mesmas, ou dentro de atividades iniciadas por adultos que permitem ampla oportunidade para a criança escolher, conduzir e se expressar individualmente.

O adulto deve ser não apenas ativo e participativo, mas também observador e reflexivo que participa com

consciência da importância de seu papel de mediador. Ele deve observar e interagir com a criança para descobrir como ela pensa e raciocina. O papel do adulto é complexo e se desenvolve gradualmente à medida que ele se torna mais capaz, por meio da observação, de reconhecer e atender cada necessidade de desenvolvimento da criança. Basicamente, o adulto, no contexto de apoio à aprendizagem da criança, deve organizar o ambiente e as rotinas para a aprendizagem ativa; estabelecer um clima para interações sociais positivas; encorajar a criança a realizar ações intencionais, solução de problemas e reflexão verbal; observar e interpretar as ações de cada criança e planejar experiências que construam ações e interesses das crianças.

A criança como um aprendiz ativo - A criança muito pequena aprende conceitos, forma idéias, e cria seus próprios símbolos ou abstrações por meio de atividades iniciadas por ela própria: move-se, ouve, busca, sente, manipula. Tais atividades criam possibilidades para a criança envolver-se em experiências interessantes que podem produzir conclusões contraditórias e conseqüentemente uma reorganização de sua compreensão de mundo.

Aprendizagem ativa é o processo dinâmico e interativo da criança com o mundo que a cerca, garantindo-lhe a apropriação de conhecimentos e estratégias adaptativas a partir de suas iniciativas e interesses, e dos estímulos que recebe de seu meio social. É baseada em quatro ações básicas:

1 - Ações diretas sobre objetos: manipulação de objetos naturais ou não, objetos de casa, brinquedos, equipamentos e instrumentos musicais, usando seu corpo e seus sentidos para explorar esses objetos.

2 - Reflexão sobre as ações: a compreensão da criança sobre seu mundo se desenvolve à medida que elas executam ações originadas da necessidade de testar idéias ou encontrar respostas para questões.

3 - Motivação intrínseca, invenção e generalização. Os interesses pessoais, questões e intenções levam à exploração, experimentação e a construção de novos conhecimentos e compreensões.

4 - Solução de problemas.

Construção do currículo - Na educação infantil do nascimento aos três anos de idade, o currículo deve abranger igualmente todas as áreas de desenvolvimento de uma criança: cognitiva; sensorio-perceptiva; lingüística; emotiva; motora ampla e refinada de auto-ajuda e social. O plano de trabalho deve prever oportunidades de construções e reconstruções variadas e dinâmicas. Ele deve ser avaliado diariamente e revisto para atender as necessidades evolutivas de cada criança.

O brincar e o brinquedo - Para a implementação do currículo dois importantes recursos devem ser considerados: o brincar e o brinquedo.

O brincar deve ser sempre o modo preferencial de interação com a criança garantindo um ambiente prazeroso. Ao brincar, por meio de jogos ou atividades de natureza estruturada, as condições básicas para aprendizagem se estabelecem: rotina, disciplina, atendimento a regras, ritmo de atividade, interação social, motivação para conclusão das tarefas e prazer em concluir uma atividade e verificar seu produto.

Os brinquedos são em si instrumentos para brincar e para aprender, portanto não precisam ser necessariamente brinquedos comerciais. A UNICEF tem incentivado pelo mundo o uso de brinquedos confeccionados pela própria comunidade como forma de conservar as culturas locais e incentivar a criatividade dos educadores no aproveitamento de seus próprios recursos. Devem ser adequados ao nível de desenvolvimento da criança, e ao serem confeccionados devem ser cuidadosamente feitos de modo a poderem ser utilizados como recursos de aprendizagem, até mesmo em níveis mais elevados.

O momento ideal para jogos e brincadeiras é quando a criança está desperta calma, alerta e saudável, devendo-se aproveitar momentos como banho, alimentação, ou quando o bebê ou a criança estiver brincando.

Avaliação do desenvolvimento da aprendizagem da criança - A avaliação do desenvolvimento de crianças com idades do nascimento aos 48 meses de idade é um procedimento complexo que envolve a decisão de qual instrumento de avaliação deve ser utilizado ou a necessidade de criação de novas técnicas de medida que atendam as necessidades específicas de investigação para cada criança no seu mundo individual e único. Os procedimentos de avaliação são classificados em quatro categorias:

· Instrumentos de detecção ou levantamento geral de alterações no desenvolvimento, que são testes ou escalas de aplicação rápida compostos de poucos itens que ajudam a levantar um possível atraso ou comprometimento no desenvolvimento.

· Acompanhamento periódico ou avaliação do desenvolvimento da criança por meio de procedimentos que conjugam observação cuidadosa do comportamento da criança em sua interação com o meio, intera-

ções lúdicas e a aplicação criteriosa de escalas de desenvolvimento padronizadas.

- Levantamento de crianças com alto risco para o desenvolvimento por meio do uso de protocolos específicos de investigação de fatores de risco (p.ex.: fatores de risco para surdez ou para deficiência mental).

- Avaliação pautada em um programa específico de intervenção que aborde, de maneira especial, aspectos específicos do desenvolvimento humano de modo a garantir o atendimento a demandas específicas de um grupo de crianças.

Crítérios para seleção de instrumentos de avaliação - Os instrumentos devem ser desenvolvidos em formatos atrativos, com materiais fáceis de serem produzidos, e com maneiras simples e práticas de apresentação dos resultados. Dessa forma, os instrumentos poderão ser mais facilmente incorporados em programas conduzidos em comunidades variadas.

No Brasil, a escala de desenvolvimento mais utilizada tem sido a Escala de Desenvolvimento Heloísa Marinho e, na América Latina, a sugestão de escala a ser utilizada é a EEDP (Nota 5: EEDP Escala Evaluacion del Desarrollo Psicomotor de 0-24 Meses). Ambas as escalas são validadas para as populações brasileira e latina, respectivamente e, portanto, podem ser considerados instrumentos apropriados de referência de comparação com as normas populacionais. No entanto, diante da necessidade de uma avaliação mais profunda das necessidades evolutivas de uma criança, deve-se fazer uso também de instrumentos mais específicos de investigação, como técnicas estruturadas de observação de comportamento, aplicação de protocolos de acompanhamento de desenvolvimento e de sessões interativas na proposta de avaliação assistida (Linhares, 1995). Desta forma garantir-se-á uma avaliação precisa de quais habilidades precisam ser promovidas e quais padrões inadequados de comportamentos precisam ser cuidados.

Outro aspecto de grande importância que não deve ser esquecido ou protelado é a avaliação periódica das condições sensoriais de visão e audição. No caso de bebês de risco, em especial, as habilidades auditivas e visuais devem ser monitoradas semestralmente, e qualquer perda sensorial, por menor que seja, deve ser considerada no processo de intervenção. Esse monitoramento e intervenção se justificam, em primeiro lugar, por ser de direito do ser humano receber a melhor correção possível para déficits sensoriais e, em segundo lugar, porque dificuldades de aprendizagem podem ser potencializadas por dificuldades perceptuais e vice-versa.

Listas de seqüências de aquisições de habilidades - As listas de seqüências de desenvolvimento são sugeridas por vários teóricos do desenvolvimento (p.ex.: Gesell, 1989; Cohen & Gross, 1979) para indicar a idade mais provável de aquisição de habilidades específicas, mas é preciso sempre considerar as variações entre populações diversas. Mesmo dentro de um determinado grupo cultural, ainda há variações para o desenvolvimento de cada indivíduo, que é único em seu universo cultural e pessoal.

Os instrumentos de avaliação, que oferecem a possibilidade de comparação da criança com a população da mesma idade, têm o papel de oferecer parâmetros e sinalizar a ocorrência de possíveis atrasos ou acelerações em diferentes áreas de desenvolvimento. Contudo, podem não ser suficientes para subsidiar um planejamento individualizado, amplo e profundo que tenha por objetivos compensar estes atrasos e estimular o surgimento de habilidades adequadas a seu nível de desenvolvimento.

Para isso, além da avaliação por instrumentos formais, sugere-se o acompanhamento da evolução da criança por meio do uso de listas de checagem de aquisições de habilidades.

As listas de seqüências de comportamentos podem ser adaptadas para o acompanhamento de crianças com alterações específicas de desenvolvimento, como nos casos de crianças que nasceram com ou adquiriram patologias ou diferenças estruturais (p.ex., desnutrição, síndromes genéticas ou metabólicas, seqüelas de lesão cerebral, transtornos invasivos do desenvolvimento etc.). Nesses casos, a etiologia da alteração do desenvolvimento deve ser cuidadosamente estudada pela equipe multidisciplinar que acompanha a criança com o objetivo de incluir na lista aspectos do desenvolvimento que ocorrem especificamente nesses quadros e reforçar a aquisição de habilidades preventivas ou compensatórias da alteração.

Estimulando o bebê prematuro - A intervenção que visa estimular o desenvolvimento normal deve ser iniciada desde a unidade de terapia intensiva no caso de bebês prematuros ou de bebês que estão com a saúde fragilizada e necessitam permanecer em ambientes hospitalares. Esse tipo de intervenção envolve uma equipe multidisciplinar e cuidados muito especiais por parte de profissionais especialmente qualificados para essa tarefa. O programa de estimulação desses bebês deve ser decidido por essa equipe, da mesma forma que o “quando” e o “por quem” será implementado.

Deve-se estar atento para o fato de que bebês prematuros não apreciam muito serem estimulados por uma sessão com o tempo prolongado e, portanto, deve-se ter cuidado para não exceder na quantidade de estímulos para esse bebê. Ele deve estar alerta, calmo e em atitude receptiva. Deve-se observar seus sinais

sutis de exaustão ou de desinteresse. Normalmente, é a expressão de sua face que comunica que ele alcançou seu limite de tolerância para atividades. Se alterações na respiração ou na coloração da pele são notadas, deve-se suspender temporariamente as atividades. Todos os bebês precisam de intervalos de silêncio e quietude.

Em geral, deve-se falar com o bebê, olhar em seus olhos quando falar com ele, fazer expressões faciais de acordo com o comportamento da criança, imitar suas expressões faciais, vesti-lo com roupas que permitam o movimento de seus braços e pernas e chamar sua atenção para todas as partes de seu corpo. O profissional que desenvolve o atendimento ao bebê prematuro deve ser um observador atento e perspicaz para conhecer mais profundamente os comportamentos do bebê e assim interpretar com mais precisão suas mensagens de interesse ou indisposição. Respeito ao ritmo do bebê prematuro e à sua necessidade de repouso é uma das características essenciais desse tipo de intervenção precoce.

A criança de quatro a seis anos de idade - A educação infantil deve basear seu trabalho em dois âmbitos: formação pessoal e social e conhecimentos de mundo. Por meio desses âmbitos, o educador deve desenvolver, de maneira integrada, todo o trabalho direcionado para construção do conhecimento do mundo, das diversas formas de linguagem, da matemática, da música e das artes, do desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo das crianças.

A rotina escolar e a organização do tempo são fatores importantes porque permitem a sistematização do planejamento e a otimização dos resultados. Consideram-se como atividades permanentes, brincadeiras no espaço interno e externo da escola, rodinha, hora de história, hora do fazer de conta, hora de música, hora das novidades, oficinas, cantinhos, atelier, hora do lanche, rotina de cuidados com o corpo e com o ambiente, hora de lavar as mãos, escovar os dentes, guardar o material usado etc.

Essa criança está agora em sua melhor fase de desenvolvimento físico, emocional e cognitivo. Ela atua e interage com o universo que a cerca de forma a tirar dele o máximo de conhecimento possível, por isso a atenção a seu desenvolvimento é importante para que não se queiem etapas de desenvolvimento e nem a criança fique aquém do seu potencial de aprendizagem. É na fase das primeiras relações escolares que ocorrem a socialização, o encantamento, a admiração e o desabrochar da compreensão do mundo. Por meio da investigação, da experimentação e da reflexão a criança descobre o caminho para conviver na liberdade com autonomia e responsabilidade.

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 2001b), “é por meio dos primeiros cuidados que a criança percebe seu próprio corpo como separado do corpo do outro, organiza suas emoções e amplia seus conhecimentos sobre o mundo”.

Sem incentivos e desafios à altura de suas necessidades e potencialidades, a criança pode tornar-se desinteressada, agressiva e violenta ou apática e submissa. É necessário que os profissionais da educação infantil estejam atentos a essa criança, compreendendo e reconhecendo seu modo particular de ser e de estar no mundo, identificando seus desejos, necessidades e particularidades.

Nas suas experiências, ela formula hipóteses, explora e reconstrói conceitos, costumando repetir um gesto ou uma ação várias vezes para comprovar a consequência dessa ação. Esse momento é extremamente rico, pois as crianças são curiosas e investigativas, cabendo ao professor estimular atitudes de curiosidade, crítica, refutação e reformulação de explicações para os diferentes fenômenos do meio social e natural.

Estrutura curricular para a educação de crianças de quatro a seis anos de idade - A organização e estruturação do currículo na educação infantil compreendem dois âmbitos de ação: o primeiro é a formação pessoal e social com dois eixos de trabalho: formação da identidade e autonomia, e o outro, o conhecimento de mundo, com seis eixos de trabalho movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática.

Cerisara (apud Faria & Palhares, 1999), analisando a estruturação do currículo na educação infantil, aponta que o “brincar” não consta mais como eixo ou área do currículo, e sugere que o brincar e o movimento perpassem todos os conteúdos do currículo para que não ocorra a escolarização precoce ou didatização do lúdico.

Ter alunos com diferentes níveis e estilos de aprendizagem possibilita ao professor aproveitar essas diferenças para promover situações de aprendizagem que provoquem desafios, problematizações, questões a serem discutidas e investigadas. Isso deve levar a escola, como um todo, à reflexão conjunta para a resolução de problemas no cotidiano escolar; redimensionando o fazer pedagógico a fim de atender às necessidades educacionais especiais de todos os alunos. A partir das necessidades e interesses da criança, formar hábitos sadios, habilidades adequadas e atitudes emocionais que favoreçam seu equilíbrio.

Deve-se preparar a criança para saber ver e observar, ouvir atentamente e expor suas opiniões, trabalhar

em grupo, fazer planejamento, respeitar direitos, expressar-se livremente, manifestar independência, reconhecer e resolver seus próprios problemas.

Considerando as características do desenvolvimento físico-motor, cognitivo, afetivo e social da criança do nascimento aos seis anos, o trabalho a ser desenvolvido deve apoiar-se em: respeito às características de cada faixa etária, às suas diferenças individuais, seus direitos e suas necessidades educacionais especiais; ludicidade compatível com a necessidade básica que as crianças têm de brincar; interação, criando oportunidades constantes de flexibilização e adaptações curriculares, para que as crianças interajam com a professora, os colegas, os objetos e as situações; cuidado, para que as crianças tenham atendidas todas as necessidades básicas de segurança, afetividade e satisfação de sua curiosidade natural com vistas ao pleno desenvolvimento de suas capacidades de expressão, comunicação, sociabilização, do seu pensamento, da ética, da estética e de sua identidade.

A função da linguagem - A linguagem está profundamente associada ao desenvolvimento cognitivo. Ela ajuda a desenvolver o pensamento e a manifestá-lo, e pode nos permitir conhecer o estágio de desenvolvimento de sua mente. Quanto mais rico o vocabulário da criança, mais condições ela tem de expressar o que lhe vai à mente, como de compreender o que vai à mente dos outros.

Devem ser aproveitadas todas as ocasiões, na pré-escola, para enriquecer o vocabulário das crianças: falar muito com elas, fazer perguntas, estimular respostas cada vez mais completas, contar histórias, criar oportunidade para as crianças tomarem a palavra num grupo, para escutarem os outros, para lhes responderem, para inventarem histórias, dando livre curso à imaginação, para descreverem suas atividades presentes ou passadas, ou projetarem ações futuras.

O papel das atividades criativas - As atividades de criação artística espontânea exercem, também, uma função muito importante, pois permitem que as crianças joguem com formas e cores, que suas mãos trabalhem criando-as, combinando-as, organizando-as. À medida que surgem, as crianças percebem que são capazes de expressar o que desejam por meio de uma forma visual e quando sentem a surpresa de ver saírem formas novas, originais, suas, de suas próprias mãos, a surpresa gera satisfação, que gera alegria e segurança. Sua autoconfiança fortificada com essas experiências é um fator decisivo para o conceito que formam de si próprio.

Há várias maneiras da criança expressar sua arte. O material que ela usa exerce um papel decisivo à medida que favorece, facilita, estimula e permite diversificação da ação e do pensamento criador. Mas é preciso distinguir entre processo e produto.

O **processo** é o movimento da criação a partir dos estímulos internos ou externos, de fazer alguma coisa com esse ou aquele material, de sentir-se produzindo, de experimentar, gerar, dar vida. Esse processo é, para a criança, a afirmação de seu valor. O **produto** é resultado material desse processo: a pintura, o desenho. Ela acha bonito tudo o que faz porque emprega toda a capacidade que tem naquele momento, na criação dessas formas.

Quando se incentiva crianças, independentemente de suas necessidades educacionais especiais, a realizarem atividades artísticas livres ou orientadas, está-se contribuindo com o desenvolvimento mental de habilidades criativas.

Habilidades sociais e afetivas - No relacionamento social surgem oportunidades para lidar com os conflitos no grupo: as amizades, embora instáveis, o gosto pela competição e cooperação, o respeito à regra, a aceitação de controles, a luta por seus direitos, a defesa de seus pontos de vista e o respeito pelos direitos e ponto de vista dos outros dos outros.

Se as relações sociais que ela experimenta forem cooperativas, amistosas, de apoio, incentivo, segurança e desprendimento, a criança aprenderá a cooperar, sentir-se-á apoiada e segura no grupo, abrir-se-á para ele e, à medida que o processo de socialização vai se fazendo, aprenderá a ser uma pessoa integrada no grupo social. Esse processo de desenvolvimento social também ocorre em crianças com necessidades educacionais especiais.

Jogo simbólico - O jogo simbólico é o meio de expressão da criança por meio do qual ela manifesta o modo como vê as coisas e os acontecimentos. Nessa manifestação, ela recria e vivencia a situação que mais a marcou. Algumas necessidades educacionais especiais prejudicam o desenvolvimento dessa realidade infantil, tornando necessário que o adulto estimule, interaja com ela no jogo, criando situações para que a criança possa desenvolver a capacidade de se expressar por meio do jogo simbólico.

Currículo - Para a educação de crianças com dificuldades de aprendizagem, o currículo é o mesmo utilizado nas creches e nos centros de educação infantil, tendo como base o Referencial curricular nacional

para a educação infantil (BRASIL, 2001b), que deve abranger todas as áreas do desenvolvimento que se encontram nos eixos do referencial. Em se tratando de crianças com necessidades educacionais especiais, esse currículo deve ser flexibilizado ou adaptado, de modo que possa dar respostas educacionais para atender as especificidades dessas crianças.

Leitura - O desenvolvimento da habilidade de leitura está diretamente ligada ao desenvolvimento das habilidades de comunicação oral e escrita. Esta última evolui dos primeiros rabiscos para uma forma de registro do pensamento organizado e intencional.

Linguagem oral - As atividades de linguagem oral têm como objetivo levar as crianças a interpretar o que ouvem, responder de maneira lógica ao que lhes é perguntado, e desenvolver o pensamento lógico e sua expressão. Além disso, a linguagem oral permite às crianças ampliar seu vocabulário e seus conhecimentos sobre os diversos assuntos abordados, bem como estimular sua participação verbal no grupo e desenvolver a capacidade crítica, contribuindo para o bom êxito da aprendizagem.

Linguagem escrita - Juntamente com a linguagem oral deve-se trabalhar a linguagem escrita. A experiência da criança como leitor antes de lê-lo faz com que ela aprenda o essencial das práticas funcionais ligadas à escrita. O professor deve transformar a sala de aula num ambiente alfabetizador. Quanto mais atos de leitura e escrita a criança puder vivenciar, quanto mais exposta à influência do mundo das letras, quanto mais informações sobre a escrita ela tiver, mais ela terá elementos para trabalhar cognitivamente e elaborar suas hipóteses mentais sobre a leitura e a linguagem escrita.

Matemática - O objetivo dessa área é procurar desenvolver o raciocínio da criança propondo atividades em que ela seja levada a interagir com objetos concretos e, com base nessa interação, gradualmente vá construindo o seu conhecimento.

Música - A música é excelente instrumento para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e do autoconhecimento, visto que proporciona a interação entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, como também a promoção da comunicação social. Nessa faixa etária, a expressão musical das crianças é caracterizada pela ênfase nos aspectos intuitivo e afetivo, e também na exploração dos materiais sonoros. Esses materiais devem ser adequados às necessidades específicas de cada criança.

O brincar e o brinquedo - É por meio dessa atividade que a criança alimenta seu sistema emocional, psíquico e cognitivo. Ela elabora e reelabora toda sua existência por meio da linguagem do brincar, do lúdico e das interações com seus pares. Brincar é a maneira mais prazerosa de aprender.

O brincar desenvolve a imaginação, estimula a atividade motora, faz criar cumplicidade entre aqueles que jogam e dançam juntos (socialização) independentemente de seus graus de habilidades/capacidades e das necessidades educacionais especiais. As vivências lúdicas trabalham ao mesmo tempo a motricidade, a atenção, a memória, o raciocínio, a criatividade, a aprendizagem, a ansiedade, a organização espacial, a coordenação motora, o esquema corporal etc.

O brinquedo vale pelo que ele significa para a criança: um desafio à sua curiosidade de fazer e desfazer, como criar histórias, como organizar o seu pequeno mundo e ir conseqüentemente organizando sua mente.

Recursos tecnológicos - É fundamental que a instituição escolar integre a cultura tecnológica extracurricular ao seu cotidiano, proporcionando aos alunos o desenvolvimento de habilidades para utilização dos novos instrumentos de aprendizagem. A televisão é um meio de comunicação que oferece grande variedade de informações. O computador é uma ferramenta que possibilita o estabelecimento de novas relações para a construção do conhecimento e da comunicação. O computador permite criar ambientes de aprendizagem que fazem surgir novas formas de pensar e aprender e, principalmente, de se comunicar.

Avaliação do desenvolvimento e do processo de aprendizagem - A avaliação deve contemplar, dentre outros aspectos, atitudes, aptidões, estilos cognitivos, manifestações comportamentais e disposições afetivo-emocionais do aluno, além de comportamentos sociáveis e anti-sociais, garantindo seu caráter pluralista e processual. Necessita também, pela sua natureza funcional, abordar as dimensões cognitivas, psicomotora, adaptativa, sócio-afetiva, interpessoal e prática, relacionando-as a questões de saúde física e mental e aos

diferentes contextos significativos para o aluno.

Crianças que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações de desenvolvimento devem ser avaliadas periodicamente com relação a suas habilidades sensoriais (visão e audição). Déficits sensoriais leves ou moderados podem ser mascarados ou não percebidos quando há um quadro de dificuldades de aprendizagem, e o resultado pode ser uma potencialização de um problema por outro e vice-versa.

A avaliação na educação infantil deve ser contínua e sistemática, destinando-se a auxiliar o processo de aprendizagem e a fortalecer a auto-estima das crianças. Deve-se considerar a diversidade dos alunos que estão sendo avaliados e o impacto dessa diversidade em seu desempenho. Cada pessoa tem seu tempo para aprendizagem e é dotada de identidade própria, com gênero, raça, classe social, visões de mundo e padrões culturais próprios a serem considerados em práticas docentes e avaliativas.

Os resultados da avaliação refletem-se no desenvolvimento e aprendizagem do aluno, no redirecionamento da prática educativa e no aprimoramento do projeto pedagógico da escola. Portanto, a avaliação configura-se como elemento dinâmico e transformador no processo ensino-aprendizagem. Esses resultados não devem ser usados, em nenhuma hipótese, como argumento para retenção da criança em ciclos ou etapas e sua conseqüente separação de seu grupo social.

Resumo realizado por Ninete Aparecida Rocha - Psicopedagoga com mestrado em Psicologia

MEC/SEESP - SABERES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO - AVALIAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS - BRASÍLIA, 2005

É consensual a necessidade de rever e atualizar os conceitos e as práticas avaliativas tradicionais, normativas, padronizadas e classificatórias, em uso nos sistemas educacionais, substituindo-as por outras mais voltadas para a dimensão política e social da avaliação (Hoffmann, 2001).

No caso das necessidades educacionais especiais, os rumos da avaliação devem estar a serviço da implementação dos apoios necessários ao progresso e ao sucesso de todos os alunos, bem como para a melhoria das respostas educativas oferecidas no contexto educacional escolar.

É evidente a necessidade de se levar em consideração as diferenças individuais, particularmente em se tratando de pessoas com deficiências e com limitações decorrentes de condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas ou de quadros psicológicos graves, além daquelas pessoas que apresentam altas habilidades/superdotação.

A avaliação:

- É um processo compartilhado, a ser desenvolvido, preferencialmente, na escola, envolvendo os agentes educacionais. Tem como finalidade conhecer para intervir, de modo preventivo e/ou remediativo, sobre as variáveis identificadas como barreiras para a aprendizagem e para a participação, contribuindo para o desenvolvimento global do aluno e para o aprimoramento das instituições de ensino;

- Constitui-se em processo contínuo e permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e de aprendizagem, objetivando identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e das condições da escola e da família.

- O processo avaliativo servirá para a tomada de decisões acerca do que é preciso fazer para atender às necessidades identificadas, isto é, para construir caminhos que permitam a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos os que compõem a comunidade escolar.

- A avaliação torna-se inclusiva, na medida em que permite identificar necessidades dos alunos, de suas famílias, das escolas e dos professores. Mas, identificá-las, apenas, não basta. É preciso construir propostas e tomar as providências que permitam, concretamente satisfazê-las.

No decorrer do processo educativo deverá ser realizada uma avaliação pedagógica dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, objetivando identificar barreiras que estejam impedindo ou

dificultando a aprendizagem em suas múltiplas dimensões. Essa avaliação deverá levar em consideração todas as variáveis: as que incidem na aprendizagem com cunho individual; as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente; as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as relações que se estabelecem entre todas elas.

A avaliação tem sido utilizada como aferição, como julgamento do aluno, atribuindo-se 'valores' que, supostamente, 'medem' o que ele aprendeu, ou não, e que o promovem ou que o reprovam. O resultado da medida, apresentado como nota ou como conceitos traduz o erro ou o acerto dos alunos em determinadas questões de um teste, de uma prova, de um exame, ou de um exercício que 'vale nota'.

Tais práticas têm sido veementemente criticadas por inúmeros autores (Demo, 1988; Luckesi, 1996 e 2000; Giné, 1998; Melchior, 1999; Perrenoud, 1999; Hoffmann, 1999 e 2001; Fonseca, 1999; Hadji, 2001; dentre outros) que entendem a avaliação como parte integrante do projeto pedagógico da escola, como um de seus elementos constitutivos e não como procedimento técnico referente aos desempenhos dos aprendizes, apenas.

Ao conduzir a reflexão dos avaliadores para a identificação das necessidades educacionais especiais, pretende-se refletir em torno daquelas apresentadas pelos alunos, bem como considerar outras, referentes à escola, à prática pedagógica e à família.

Para planejar o seu fazer pedagógico e estabelecer objetivos, o professor precisa conhecer as necessidades de seus alunos; obter informações acerca das potencialidades e dificuldades deles, das condições em que ocorre sua aprendizagem seja na escola, como um todo, seja na sala de aula que frequenta. Identificadas as referidas necessidades, , fazem-se necessárias, na escola, providências para: reorientar o processo ensino-aprendizagem; garantir formação continuada de todos os que trabalham na comunidade escolar; encaminhar os educandos aos atendimentos de que necessitam, em benefício de sua aprendizagem e participação; prover os recursos necessários à melhoria da qualidade de sua resposta educativa e criar as condições necessárias à inclusão, a partir da mudança de atitudes frente às diferenças, pois a valorização da diversidade está na base de todos os movimentos pela inclusão (Dens, 1998 que foi o Presidente da Comissão Européia que coordena, na Europa, todo o movimento integracionista.) como diz Castro (1992) citado por Melchior (op.cit.) "a avaliação não deve ser vista como uma caça aos incompetentes, mas como busca de excelência pela organização escolar como um todo" (p.17). Deve ser vista como uma prática transformadora, há que servir para auxiliar e orientar os educadores na tomada de decisões que contribuam para o aprimoramento de respostas adequadas às necessidades dos alunos, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (op.cit.)

Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e de aprendizagem, contando, para tal com:

- I - experiência de seu corpo docente, diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;
- II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;
- III - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário (Art.6º).

A avaliação faz parte do nosso dia-a-dia e aplica-se a qualquer prática, seja ela educacional, social ou outra. No processo avaliativo que é intencional haverá, sempre, uma tríade composta de avaliador, avaliado e do (s) aspecto (s) que, nele, se quer conhecer, compreensivamente, indo-se muito além da simples tomada de informações.

A idéia de que a avaliação é medida dos desempenhos dos alunos está fortemente enraizada no imaginário dos educadores e dos aprendizes. Tanto, que a presença de alunos com deficiências em turmas regulares faz com que muitos professores, manifestem as dificuldades que sentem em "dar provas", corrija-las e atribuir notas, usando os mesmos critérios que são usados para os "outros" ditos normais.

Estão aí configurados dois importantes aspectos: o instrumento de avaliação propriamente dito – a prova e a nota-como tipo de avaliação de referência normativa e criteriada (Hadji, op.cit.p.17/18).

O professor do ensino regular percebe que o instrumento pode ser inadequado para determinados alunos com necessidades educacionais especiais (embora reconheça que também o é, para os outros) e preocupa-se em como adaptá-lo para, de algum modo, conhecer o que o aluno aprendeu.

Se na concepção de avaliação do professor predominar a referência normativa, segundo a qual a avaliação da aprendizagem permite situar uns indivíduos em relação a outros, os alunos com deficiências ou com distúrbios de aprendizagem estarão em desvantagem ao serem comparados com os outros colegas. Caso prevaleça a referência criteriada, também esses alunos estarão em desvantagem, pois, por mais que se tenham desenvolvido e aprendido, provavelmente não terão conseguido atingir todos os objetivos do ensino ministrado, usados como critérios para aferição do rendimento escolar.

Cabe lembrar que a permanência da avaliação como diagnóstico clínico pode pressionar a criação de

salas de recursos, como já acontece em algumas redes de ensino. Tais salas, desviando-se de suas finalidades, organizam-se como classes especiais, agora com outro nome: salas de recursos, desviando-se igualmente de suas finalidades. Faz-se necessário, portanto, discutir o sentido e significado dessas classes especiais e salas de recursos.

Do mesmo modo em que há toda uma outra narrativa sendo construída para a avaliação da aprendizagem, no ensino regular, a educação especial também precisa rever a sua. Não é justo para o aluno, nem satisfaz o profissional apenas encaminhá-lo, ficando-se, na maioria dos casos, sem saber o que ocorrerá com ele durante seu atendimento nas referidas salas.

Prevalece o equívoco de que educação inclusiva é uma proposta dirigida apenas ao aluno da educação especial. Todas essas questões, em torno das quais não há consenso, representam sérios impasses, particularmente, para as finalidades e objetivos que se esperam da avaliação.

Cumpra sublinhar que não se pretende desvalorizar a contribuição que os profissionais das equipes de diagnóstico da educação especial podem oferecer. Eles proporcionam informações complementares, que não substituem a avaliação contextualizada, de cunho psicopedagógico e dinâmico e que deve ocorrer nos ambientes de aprendizagem da escola.

Sugere-se que, na fase de transição entre os procedimentos de avaliação, a equipe de avaliadores da educação especial trabalhe articulada com a coordenação pedagógica das escolas. À medida que estas puderem assumir a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos – com a participação efetiva dos seus professores –, a equipe de avaliadores da educação especial passará a contribuir como assessoramento especializado.

O maior contingente de alunos para a avaliação diagnóstica vem do ensino comum, geralmente porque há suspeita de alguma deficiência, de distúrbios de aprendizagem, ou porque incomodam, pelo comportamento. Encaminha-se para a avaliação, em busca de tratamento para o aluno, pois, ainda se supõe que haja alguma patologia que explique suas dificuldades e seu fracasso.

Ao serem avaliados, tem-se considerado a maneira como os sujeitos executam as tarefas padronizadas nos testes que lhes são aplicados. Espera-se que o avaliado forneça todas as informações, que viabilizem ao avaliador compreender seu desempenho, tanto nas tarefas, quanto no seu dia-a-dia e que as informações obtidas permitam decidir se é ou não é caso para classes ou escolas especiais; na melhor das hipóteses, vão para as classes comuns com apoio das salas de recursos.

Essas equipes contam com psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos e profissionais de órgãos de saúde, quando há parcerias entre estes e os órgãos de educação.

Quanto às duas outras decisões - de planejamento educacional (com as adequações necessárias) e progresso dos alunos (sob o enfoque global de seu desenvolvimento)- são as que, hoje, devem nortear as práticas avaliativas escolares em geral e, particularmente, na educação especial.

É realmente crucial a mudança de atitudes dos avaliadores em relação aos avaliados e ao que pretendem avaliar, bem como sua atualização referente à base teórica e metodológica das práticas avaliativas. Imprescindível, ainda, a idéia que avaliação é processo contínuo, compartilhado que não se explica pela necessidade de triagem, de encaminhamento e muito menos de classificação. Justifica-se se, e apenas se, na escola, servir para a identificação das necessidades educacionais especiais objetivando contribuir para o planejamento educacional e para o progresso de todos.

Os avaliados têm o direito de ter suas características conhecidas, e conhecer compreensivamente; as características irão contribuir para que as decisões acerca do planejamento educacional incluam todas as providências que permitam a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação. Finalmente, os dados do processo de avaliação servirão para acompanhar os progressos dos alunos, comparando-o com ele mesmo.

No caso da avaliação do aprendizado acadêmico, certamente importante, há que se ter o cuidado de que o conteúdo da avaliação corresponda ao conteúdo escolar, observado não só em provas ou exames, mas no que o avaliado demonstra no dia-a-dia, por meio de suas produções cognitivas, atitudinais ou procedimentais.

Professores, gestores e outros profissionais que convivem com o aprendiz também devem ser avaliados, preferentemente por processos de auto-avaliação, estimulados na escola; como num aprimoramento pessoal e profissional.

O Relatório ou Informe Warnock, é um documento publicado em 1978. Trata-se do relatório de uma investigação acerca das condições da educação especial inglesa, nos anos 70. Suas conclusões e recomendações foram apresentadas ao Parlamento inglês e tiveram repercussão nacional e internacional, influenciando textos de mandamentos legais, como é o caso, em 1981, do Education Act; da nossa própria LDB (1996) e das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001).

No Brasil, a expressão necessidades especiais foi legalizada no Art. 58 da LDB 9394/96 em seu Capítulo

V, referente ao aluno de educação especial. Considerando-se que a nova LDB veio à luz no auge de todo um movimento em prol de uma escola inclusiva - uma escola de boa qualidade para todos - a expressão tornou-se mais abrangente, aplicando-se, não só aos alunos com deficiências, como a todos aqueles “excluídos” por diversas razões.

Na Resolução CNE/CEB Nº2 de 11 de setembro de 2001, o Art.5 deixa clara essa abrangência na medida em que se consideram como educandos com necessidades especiais todos os que, durante o processo educacional apresentarem dificuldades de aprendizagem vinculadas, ou não, a uma causa orgânica específica; os que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e os de altas habilidades (p.70).

Dentre outras razões, com a substituição dos termos: “excepcional”, “deficiente”, “portador de deficiência”, “pessoa com deficiência” e outros, pela expressão “necessidades especiais”, objetiva-se a substituição do paradigma reducionista, organicista-centrado na deficiência do sujeito - para o paradigma interacionista - que exige uma leitura dialética e incessante das relações sujeito/mundo:

- **necessidades especiais** = traduzem as exigências experimentadas por qualquer indivíduo e que devem ser supridas pela sociedade, cuja responsabilidade deve prever e prover meios de evita-las ou de satisfaze-las.

- **“pessoa portadora de deficiência”** = destaca-se a pessoa que “carrega” (porta, possui) uma deficiência.. Na mudança para o paradigma interacionista, devemos considerar, também, os alunos de altas habilidades/superdotados, evitando-se “cair na cilada em que tantos textos especializados em Educação Especial caem (Delou, 2002), na medida em que se referem às necessidades especiais apenas ou quase que só em relação a pessoas com deficiência”.

Devido a isso se estabeleceu a relação entre as necessidades educacionais especiais e as deficiências, embora, todos os alunos, indiscriminadamente, sintam e manifestem necessidades educacionais, alguns temporariamente e outros de forma mais duradoura, dependendo de suas características biopsicossociais e da ajuda e apoio que recebem.

Se, por um lado, é pertinente, como direito de cidadania, conhecer as necessidades dos diferentes alunos, por outro, teme-se que, as necessidades educacionais especiais sejam concebidas como “déficits” que precisam ser diagnosticados, e, posteriormente, inseridos numa categorização, que rotula e gera preconceitos.

Procedimentos e instrumentos de avaliação - Sugere-se que as equipes de avaliação construam seus próprios instrumentos, como já ocorre em algumas redes de educação. Sob a forma de diários de classe, relatórios, fichas ou similares contendo indicadores, os avaliadores registram suas observações para analisá-las em equipe das quais os professores devem fazer parte, sempre.

Os questionários também têm sido usados como instrumento de coleta de dados. Mesmo rigorosamente construídos, estruturados ou semi-estruturados, sempre deixam algumas dúvidas quanto à fidedignidade e validade das informações.

Quanto aos procedimentos de avaliação, pode-se considerar a observação como o mais recomendado para a coleta de informação e de análise dos dados do contexto educacional escolar. As observações devem envolver:

- Outros espaços de aprendizagem, além da sala de aula: o recreio, a merenda, a chegada e saída da escola.

- A análise da produção escolar dos alunos, sem perder de vista a necessidade de contextualizá-los;
- A análise de documentos, pois eles permitem conhecer a orientação filosófica, a base teórica e operacional sobre as quais a escola se organiza e se planeja;

- Entrevistas, igualmente complexas, mas necessárias. A entrevista deve ocorrer em clima de solidariedade, sob a forma de relações dialógicas entre avaliador e avaliado.

- Inúmeras são as “fontes” para as entrevistas, educadores, gestores da escola, funcionários familiares e os próprios alunos.

Toda observação deve sempre ser seguida de registro e considerando-se que a avaliação é um processo de coleta de dados com pelo menos dois propósitos: identificar necessidades e tomar decisões, devem-se analisar, permanentemente, todos os elementos constitutivos do processo de ensino e de aprendizagem.

A análise qualitativa das informações servirá como subsídios para a tomada de decisões. No caso dos alunos para: o sucesso de sua aprendizagem acadêmica, o desenvolvimento de suas habilidades e competências; e, no caso da escola para: o aprimoramento de seu projeto político-pedagógico com ênfase para a formação continuada dos que trabalham na comunidade escolar.

As atuais equipes de avaliação diagnóstica da educação especial precisarão repensar suas práticas e seus

espaços de atuação, pois as informações deverão ser obtidas na própria escola onde as avaliações, compartilhadas com os que lá trabalham, devem contemplar todas as relações que se estabelecem em seu interior e os próprios alunos, observados em suas características pessoais e interações com pessoas e com os objetos do conhecimento.

Esta proposta não descarta a possibilidade da participação dos mesmos profissionais que têm atuado, numa abordagem clínica. Ao contrário, tornam imprescindível a estreita colaboração, entre eles e os outros mediadores da aprendizagem, em especial os professores e os pais.

A avaliação proposta para a identificação das necessidades educacionais especiais descentra-se do aluno, como o único foco de análise, pois se baseia numa concepção interativa e contextualizada de seu desenvolvimento e aprendizagem. Estende-se, portanto, aos diversos âmbitos e dimensões presentes no seu processo de educação, com ênfase para a escolar, examinados em suas múltiplas e complexas inter-relações.

A avaliação dos possíveis transtornos, que eventualmente, possam aparecer ao longo do processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos, deve levar em conta todas as variáveis que deles participam: as de cunho orgânico e as relacionais.

Deve-se admitir que seja praticamente impossível avaliar tudo ao mesmo tempo. Com as pressões decorrentes do fator tempo e com a escassez de recursos, há que prevalecer o bom senso na seleção de prioridades para análise, segundo os objetivos da avaliação.

Os resultados da avaliação, sob o enfoque psicopedagógico, servirão como importantes subsídios para a elaboração de projetos político-pedagógicos que garantam respostas educativas adequadas às diferentes necessidades dos alunos e da própria instituição educacional escolar.

O objetivo da avaliação dos alunos não se restringe às informações obtidas que sirvam para classificá-los neste ou naquele grupo, segundo as limitações que os colocam em desvantagem. Pretende-se com ela identificar suas necessidades educacionais especiais, suas facilidades na aprendizagem e suas dificuldades gerais e específicas e que se manifestam no processo educacional escolar. Conhecendo-as, pode-se tomar as providências para supri-las, sejam as dos aprendizes ou da própria instituição, aprimorando-a para que ofereça respostas educativas adequadas a todos os alunos com necessidades educacionais especiais.

Identificando necessidades educacionais dos alunos, em relação às exigências da escola e dos apoios que lhes oferece, ficará mais fácil, reconhecer e promover as mediações de que necessita para seu progresso pessoal e acadêmico. Sob este enfoque, os apoios devem ser oferecidos na e pela escola, como é o caso, por exemplo, da aceleração de estudos para os superdotados.

O nível de desenvolvimento do aluno deve ser avaliado, na escola, nos aspectos referentes às suas características funcionais e às competências curriculares. As características funcionais dizem respeito às habilidades básicas que permitem, de modo mais ou menos eficaz, que o aluno enfrente as demandas das diferentes etapas do fluxo da educação básica.

Para alguns sistemas educacionais a avaliação dos graus de desenvolvimento dessas habilidades assume tamanha importância que, a partir dessas análises tomam-se decisões de grande transcendência, como a promoção de ciclos, ou de séries, a permanência ou não de mais um período naquele ciclo ou curso, a participação em programas de diversificação curricular e a obtenção da certificação de terminalidade (doc. MEC/Espanha, op.cit. p.61).

Para a avaliação dessas habilidades deve-se levar em conta a idade e, se for o caso, a natureza da deficiência das dificuldades específicas de aprendizagem, das condutas típicas das síndromes neurológicas, psiquiátricas e dos quadros psicológicos graves e, ainda, a superdotação dos alunos, bem como as expectativas curriculares, contidas nos objetivos gerais de cada etapa do fluxo da escolarização básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

Cabe uma referência à tipologia dos conteúdos que são desenvolvidos em qualquer das áreas de conhecimento: conceituais, procedimentais e atitudinais. Justifica-se esse destaque pela relação entre eles e os quatro pilares que a UNESCO estabeleceu para a educação deste século: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto.

A partir de todas essas análises será possível, no próprio contexto escolar, organizar os ajustes necessários que permitam alcançar os objetivos estabelecidos no currículo. Estes é que servirão para a construção de indicadores. Em outras palavras, a avaliação das competências curriculares deve ser construída em relação aos objetivos gerais de cada área do conhecimento.

Cumpra examiná-los buscando-se indicadores que permitam conhecer os níveis de desenvolvimento alcançados pelos alunos, particularmente em termos de: segurança, independência, interesse, curiosidade, iniciativa, compreensão, expressão do pensamento, criatividade e estabelecimento de relações entre objetos, fenômenos e situações (Kamii,1985).

Para tanto, as observações e registros dos dados devem levar em conta a competência do aluno (o que

sabe e pode fazer) com e sem ajuda. Esse critério é muito significativo, particularmente para alunos com necessidades educacionais especiais, pois precisa ser conhecida, na zona de desenvolvimento proximal, o que já adquiriu e o que potencialmente pode desenvolver.

Nas escolas: que a avaliação seja processo contínuo e compartilhado, reservando espaços constantes para que os professores se encontrem em relações dialógicas, para avaliar e aprimorar suas práticas, para analisar as necessidades educacionais especiais de alunos, trocando sugestões e buscando alternativas para o enfrentamento das dificuldades existentes.

Interessa conhecer como as condições individuais de todos os alunos, particularmente das pessoas com deficiências, com condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas e com quadros psicológicos graves, podem afetar-lhes a aprendizagem.

A avaliação, não pretende aprofundar as características clínicas de cada caso, nem compará-lo com o grupo normativo de referência. Buscam-se, em contrapartida, as informações de como essas pessoas interagem com os objetos do conhecimento e com as pessoas com quem convivem na escola e fora dela. Igualmente relevante conhecer os níveis de aceitação e rejeição dos familiares, assim como as providências tomadas pela escola para que possam ser incluídas.

A Família é “uma das instituições responsáveis pelo processo de socialização, realizando mediante práticas exercidas por aqueles que têm o papel de transmissores – os pais – desenvolvidas junto aos que são os receptores – os filhos. Tais práticas se concretizam em ações contínuas e habituais, nas trocas interpessoais” (Szymanski, 2000:16).

Importante ressaltar que a família não representa, apenas, uma fonte de informações sobre os alunos e que, somente as tradicionais práticas de entrevistas, como as anamneses, não contemplam a proposta contida neste documento.

Do mesmo modo que na avaliação do aluno e do contexto educacional escolar pretende-se, em ações compartilhadas, conhecer melhor as necessidades educacionais especiais para satisfazê-las, a avaliação de determinados aspectos da vida familiar também servirão aos mesmos fins e, ainda, para orientá-la em como proceder.

Durante um período, no início do ano letivo, é importante que o professor conheça as necessidades de aprendizagem de todos os seus alunos e que não estão, estritamente, relacionadas à série ou ciclo no qual estão matriculados. Essa avaliação inicial, não deve ser confundida com um longo período de diagnóstico no qual o professor [...] não avança em suas propostas, perdendo o escasso e precioso tempo escolar de que dispõe. Como já foi enfatizado, inúmeras vezes, avalia-se para que o professor possa planejar e por em prática sua proposta de trabalho para atender, de forma adequada, às características de seus alunos.

Destaca-se, uma vez mais, que a ênfase recai na avaliação psicopedagógica, sem que se exclua a possibilidade de alguns alunos requererem a contribuição de especialistas da área clínica. Para tanto, deve-se ampliar a disponibilidade de acesso a esses profissionais, estimulando-os a manter relações dialógicas com as equipes da educação.

Nos órgãos centrais, implementadores de políticas de educação inclusiva: que se possibilite a ressignificação do papel e das práticas avaliativas em uso pelas equipes de diagnóstico da educação especial, levando-as a trabalhar nas escolas onde, juntamente com os professores e a equipe técnica pedagógica, possam extrair dados, analisá-los em conjunto, e participar do processo decisório quanto às estratégias a serem implementadas para resolverem problemas.

No caso de secretarias de educação dos estados nos quais o número de municípios é muito grande e não se dispõe de equipe técnica de diagnóstico ou, se existente, não conseguiria atender a toda a demanda, sugere-se que as equipes pedagógicas das escolas sejam estimuladas e adquiram competência técnica para realizar a avaliação, com vistas, sempre, à melhoria da qualidade da resposta educativa.

FINALIZANDO

Na avaliação, os dados coletados devem ser obtidos por meio de observações do aluno e de suas produções no espaço escolar e por meio de interações dialógicas com ele, seus professores e outros agentes educativos. Também devem ser analisados os recursos pedagógicos utilizados, a metodologia adotada pelo professor em sala de aula para levá-lo a aprender a conhecer- desenvolvendo conceitos; a aprender a fazer- desenvolvendo procedimentos, a aprender a ser e a viver junto- desenvolvendo atitudes e valores.

Resumo realizado por Ninete Aparecida Rocha - Psicopedagoga Pós-graduada em Psicologia

**BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS
E PESQUISAS EDUCACIONAIS.
EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM):
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO - METODOLÓGICA.
BRASÍLIA: MEC/INEP, 2005, P 11-53**

Este resumo terá como finalidade apresentar os aspectos relevantes de cada artigo, a partir das palavras dos próprios autores, considerando os conceitos desenvolvidos ou explicitados por eles, bem como as articulações estabelecidas para justificar a fundamentação teórico-metodológica proposta pelo ENEM.

1.1 - Competências e habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica

Lino de Macedo

O propósito deste artigo é:

- Na primeira parte, analisar algumas razões para a importância atual dessas noções e oferecer elementos para uma reflexão pedagógica sobre o significado de considerarmos a educação na perspectiva desses dois domínios.

- Na segunda parte, o objetivo analisará o desenvolvimento de competências e habilidades em relação à autonomia, diversidade, disponibilidade para aprendizagem, interação e cooperação, organização do espaço, organização do tempo e seleção de material.

- **Por que competências e habilidades, hoje?** Uma escola de excelência seleciona, orienta, ensina e certifica apenas as pessoas que conseguem realizar tarefas a apresentam conduta condizente com o alto nível exigido por elas. Pouco acessível para a maioria, exige certos domínios no plano de conduta ou convivência intelectual (educação, respeito, disciplina, limites, etc.) e no plano intelectual (estudo, compreensão, realização das tarefas) como condições prévias ou pré-requisitos fundamentais. Na escola para todos, por definição, as qualidades selecionadas e valorizadas na escola da excelência são referências ou qualidades desejadas, mas não definem o ponto de partida, nem a condição para a realização do percurso. Nessa escola, podem entrar crianças com toda a sorte de limitações ou dificuldades. Justamente por isso, as dificuldades para realizar o percurso são motivo de investigação de estratégia, que complementam o ensino no horário regular das aulas, e de revisão das condições que dificultam o aproveitamento escolar das crianças. Diferença básica entre as duas escolas:

Escola de Excelência

Competências e habilidades são meios para outros fins: a erudição, o aperfeiçoamento, o domínio das matérias ou disciplinas, a realização de metas ou trabalhos de ponta.

Escola para todos

Competências e habilidades são o próprio fim e, nela, as matérias ou atividades escolares são os meios que possibilitam sua realização.

- **Exercício ou problema?** - Algumas vezes, nas escolas e nos livros didáticos, problemas e exercícios são tratados como se fossem equivalentes. Em síntese:

- Exercício - É o repetir, como meio para uma outra finalidade: por exemplo, caminhar para promover um trabalho cardiovascular.

- Problema - É o que surpreende nesse exercício, é o novo, o que supõe invenção, criatividade, astúcia. Dependendo da forma como é proposto, o exercício pode configurar um problema. Um problema supõe um projeto mais complexo, que envolve interpretação da questão proposta, planejamento, execução e avaliação.

1 - Um dos problemas mais difíceis hoje para os professores é a “**gestão da sala de aula**”, visando ao ensino e à aprendizagem: organização temporal e espacial das atividades; seleção e manipulação dos materiais didáticos e a coordenação das atividades.

2 - Queixas mais comuns dos professores: os alunos não aprendem; fazem bagunça; são mal-educados, irreverentes; há insuficiência de recursos para resolver esses problemas; sentem-se impotentes e desamparados.

3 - **Como transformar tudo isso em um problema no sentido legítimo do termo?** É preciso converter tais dificuldades em objeto de discussão: conversando com o orientador; discutindo a questão com colegas; planejando, no sentido de projeto pedagógico, um trabalho que vise à superação dessas dificuldades; discutindo estratégias; compartilhando situações comparáveis; planejando formas de solução; avaliando o sucesso ou fracasso das iniciativas já tomadas; refletindo sobre os fatores que produzem tais dificuldades; lendo um texto ou ouvindo uma palestra relacionada ao tema em discussão.

- **Competências e Habilidades - Gestão da sala de aula:** o desafio do professor: coordenar o ensino de conceitos e gestão de sala de aula: aprendizagens de procedimentos, valores, normas e atitudes: o “saber como fazer”.

As três formas de competência

Competência como condição prévia do sujeito, herdada ou adquirida

Implica uma idéia de dependência ou condição. Por exemplo: ter capacidade de caminhar “não é” caminhar. No caso da competência lingüística, qualquer criança que nasça em nosso País tem de adquirir competência para ler e escrever, caso contrário, será excluída de muitas situações. E isso pressupõe dependência e condição.

Competência como condição do objeto

Refere-se à competência da máquina ou do objeto. Por exemplo, a competência ou habilidade de um motorista não tem relação direta com a potência de seu automóvel.

Na escola, essa forma de competência está presente, por exemplo, quando julgamos um professor pela ‘competência’ do livro que adota, da escola em que leciona, do bairro onde mora.

Competência relacional

É interdependente, ou seja, não basta ser muito entendido em uma matéria, não basta possuir objetos potentes e adequados, pois o importante aqui é “como esses fatores interagem”. A competência relacional expressa esse jogo de interações. É comum na escola um professor saber relatar bem um problema que está acontecendo em sala de aula, mas na própria aula não saber resolver situações relacionadas com a indisciplina, espaço ou tempo.

Competência e habilidade

Qual a diferença entre competência e habilidade de ler? Saber ler, como habilidade, não é o mesmo que saber ler como competência relacional. A competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica. A solução de um problema, por exemplo, não se reduz especificamente aos cálculos que implica, o que não significa dizer que o cálculo não seja uma condição importante. Igualmente, ainda que escrever a resposta não corresponda a tudo que está envolvido na solução de um problema, é uma habilidade essencial. O mesmo se pode dizer do tempo entre a leitura e a proposição da resposta, por exemplo.

Competição, competência e concorrência

Competição

Competir“ é “pedir junto”, simultaneamente.

Concorrência

Concorrer quer dizer correr junto “dirigir-se para o mesmo ponto”. Como cuidar, “simultaneamente”.

Competência

Em sua perspectiva relacional, é uma equação que expressa o equilíbrio entre dois opostos complemen-

tares. A competição como fim buscado (necessidade) e a concorrência como repertório (disponibilidade) de coisas independentes quanto a um fim particular, mas que, na perspectiva do sujeito, qualificam os meios de certa realização. Habilidades, nesse sentido, são conjuntos de possibilidades, repertórios que expressam nossas múltiplas, desejadas e esperadas conquistas.

Sintetizando o conceito “Competência”

- O modo como fazemos convergir nossas necessidades e articulamos nossas habilidades em favor de um objetivo ou solução de um problema.

- Síntese de uma situação plena de concorrências, exemplificada em situações como as que ocorrem no dia-a-dia das salas de aula, quando o professor deve – ao mesmo tempo, considerar a disciplina dos alunos, a programação, o barulho, o horário, a seqüência dos conteúdos a serem ensinados, etc., em um contexto de concorrência.

- A “habilidade”, uma qualidade geral, uma estrutura que coordena, articula – de modo interdependente – todos esses fatores.

- A qualidade relacional de coordenar a multiplicidade (concorrência) à unicidade (competição). Para isso, supõe habilidade de tratar – ao mesmo tempo – diferentes fatores em diferentes níveis.

Autonomia como princípio didático

- A autonomia, como princípio pedagógico, tem o valor educacional de promover, nos limites da idade das crianças, dos temas, de suas possibilidades cognitivas, o argumentar, pensar, formular hipóteses, dizer sim, dizer não, apresentar argumentos, justificar, etc.

- A autonomia, na perspectiva da competência relacional, deve ser pensada em sua condição interdependente, em que parte e todo formam um sistema. E supõe responsabilidade (compromisso de uma parte com outras) e reciprocidade (interagir de forma mútua, em que a melhoria de uma parte supõe a de outras partes).

- Na perspectiva do desenvolvimento da autonomia, o professor, além de dar informações, funciona como um coordenador das discussões sobre as diferentes soluções: formula as boas perguntas e, como um pesquisador, coleciona as diferentes respostas produzidas por seus alunos, comparando, aprofundando etc.

- A competência relacional corresponde, por isso, a uma hipótese fundamental do conhecimento como coordenação de perspectivas, de uma dupla referência (a do sujeito e a do objeto) que, ao interagirem, criam uma terceira forma de conhecimento delas resultante.

O objeto (o conhecimento organizado como objeto, disciplina, como corpo conceptual, agora independente dos sujeitos que o produziram) e o sujeito (as pessoas ou ações das pessoas que agindo sobre os objetos produziram um conhecimento sobre ele), considerados independentes um do outro, devem agora operar como parte e todo ao mesmo tempo, em um contexto de interdependência.

Aprendizagem significativa e competência relacional

A dupla condição para competência relacional: desejo e devoção. Desejo como fim ou direção. Devoção como meio ou instrumento, ambos cognitivos e afetivos ao mesmo tempo. Cognitivos porque supõem uma formulação, uma pergunta, hipótese ou proposição. Porque supõem construção de recursos, tomadas de decisão, avaliação reguladora, etc. Afetivos porque supõem um querer, supõem a atribuição de uma significação pessoal, no sentido de que algo ainda não é para um sujeito, mas “deve” ser.

O método da cooperação e a competência relacional

Competência relacional

Supõe uma abertura para a diversidade. Diversidade de pontos de vista, para as múltiplas formas de algo se expressar, de variabilidade de contextos. É o caso de uma discussão com essas características. Pode-se argumentar de diferentes modos, há abertura para soluções divergentes, há espaço para diferenças. Na perspectiva dessa competência, mais importante é o processo de jogar, é a qualidade do modo como se joga. A dimensão do jogo é cooperativa, não é competitiva.

Cooperação

É um método de trabalhar com essa qualidade; não é só uma filosofia, uma ética, mas igualmente um método que supõe competência relacional. Por isso, segundo Piaget, o método pedagógico que promove a

cooperação é mais construtivo do que um método que não a promove. Sem cooperação é muito difícil construir alguma coisa.

Um tabuleiro chamado escola

O professor precisa ter competência relacional para:

- administrar o tempo da aula, os ritmos dos alunos, a narrativa desse acontecimento, com suas paradas, obstáculos, com seu desenrolar, com seus imprevistos.
- localizar a questão espacial e temporal, bem como a seleção de materiais como orientação didática, reconhecendo que a gestão de sala de aula é tão importante quanto o domínio dos conteúdos que se ensinam, porque a aprendizagem desses conteúdos depende da qualidade dessa gestão. Por isso:
- a avaliação tornou-se também relacional, no sentido de que se refere a um instrumento que possibilita qualificar, regular para mais ou para menos, os diferentes aspectos a serem considerados na dinâmica da sala de aula.

1.2 - A situação-problema como avaliação e como aprendizagem

Lino de Macedo

O objetivo do texto é:

- Defender o enfrentamento de situações-problema como um desafio fundamental em nossas relações com pessoas, objetos ou tarefas, hoje.
- Analisar como e por que situações-problema expressam uma concepção de aprendizagem ou forma de conhecimento, sem a qual tais relações ficam prejudicadas ou insuficientes seja no plano dos objetivos, seja dos resultados esperados.
- Argumentar em favor da situação-problema como uma técnica de avaliação em um contexto em que se quer verificar competências e habilidades das pessoas não só em frente de situações-problema, no sentido estrito, mas de outras formas de competências e habilidades.

Competência X situação-problema

1 - Mobilizar recursos - Uma das características importantes da noção de competência, segundo Perrenoud, é desafiar o sujeito a mobilizar os recursos no contexto de situação-problema para tomar decisões favoráveis ao seu objetivo ou metas. Na perspectiva de Piaget, mobilizar recursos corresponde ao que chama de coordenar meios e fins, sendo essa a própria função da inteligência.

2 - Julgar em função dos indicadores - Uma situação-problema, em um contexto de avaliação, define-se por uma questão que coloca um problema, ou seja, faz uma pergunta e oferece alternativas (apenas uma corresponde ao que é certo quanto ao que foi enunciado). Para isso: a pessoa deve analisar o conteúdo proposto na situação-problema e, recorrendo às habilidades (ler, comparar, interpretar, etc.), decidir sobre a alternativa que melhor expressa o que foi proposto.

Os indicadores correspondem ao conjunto de sinais, marcas, informações, aspectos destacáveis no texto do enunciado e, igualmente, ao conjunto de pensamentos, idéias, representações, lembranças, raciocínios, sentimentos, etc. do sujeito que está respondendo à questão. São relativos ao objeto, que o sujeito pode observar e ao próprio sujeito, produzindo os elementos, cujo julgamento permitirá a tomada de decisão sobre o que está sendo perguntado e as alternativas disponíveis, das quais apenas uma delas é a correta.

Inferência é o que possibilita a conclusão ou tomada de decisão, em um contexto de julgamentos, raciocínios, interpretação de informações, em favor de uma das alternativas propostas. Uma boa questão implica simultaneamente três tipos de interação:

Primeiro, construir ou considerar as diferentes partes que correspondem aos elementos constituintes da situação-problema como um todo.

Segundo, articular ou coordenar cada uma das partes ou elementos disponíveis com o próprio todo.

Terceiro, tomar o todo como o que estrutura, dá sentido e, por isso, regula toda a situação.

A competência relacional, que é de fato a mais importante, apresenta três versões ou possibilidades de expressão:

Interpessoal

Solicita o desenvolvimento de competências transversais muito importantes. Autonomia, respeito, tolerância, responsabilidade, construção e respeito a regras sociais, amizade, compromisso, etc. são qualidades que regulam, em sua direção positiva, as relações entre as pessoas.

Relativa aos objetos

Destruição da natureza e de nossos corpos, abandonando regras e princípios que a humanidade e a natureza levaram séculos e séculos para construir.

Tarefas ou trabalho humano diante das pessoas e dos objetos

Analisamos as competências transversais requeridas para as tarefas a serem avaliadas.

A síntese disso é que as pessoas resolvem problemas em um contexto de tomada de decisões, de dilemas ou situações que admitem várias alternativas, sendo algumas incorretas, outras melhores e uma outra que corresponde à melhor solução no contexto da pergunta ou do problema que se está enfrentando. Uma boa situação-problema, como técnica de avaliação e como concepção de aprendizagem, portanto, deve compor um sistema, ao mesmo tempo, fechado (como um ciclo) e aberto. Fechado como ciclo no sentido de que convida o aluno a percorrer o seguinte percurso no contexto de cada questão a partir da:

1 - Alteração - Diz respeito a uma modificação a ser considerada pelo sujeito. As alterações propostas em uma situação-problema, por suposto, são artificiais, por oposição a alterações naturais (tanto no sentido físico, orgânico ou que se expressam nas contingências de nossa vida e do jogo de sua realização). **Perturbação** - Expressa o fato de que uma alteração foi assimilada como um problema, pois, caso contrário, seria suficiente dar a resposta. A perturbação produz um desequilíbrio, rompe com a harmonia do que o sujeito sabia ou pensava sobre um determinado assunto.

2 - Regulação - Refere-se ao trabalho do sujeito em face de uma perturbação no contexto das interações provocadas pela situação-problema, como formuladas. Regulação expressa as formas de compensarmos uma perturbação.

3 - Tomada de decisão (ou formas de compensação) - Propõe trocas ou elementos de reflexão que transcendem os limites da prova e ilustram algo que será sempre maior e mais importante do que as circunstâncias de uma prova.

1.4 - Interdisciplinaridade e contextualização

Nilson José Machado

A escola e as disciplinas

Em sua forma paradigmática, a organização do trabalho escolar nos diversos níveis de ensino baseia-se na constituição de disciplinas, que se estruturam de modo relativamente independente, com um mínimo de interação intencional e institucionalizada. Tais disciplinas passam a constituir verdadeiros canais de comunicação entre a escola e a realidade. Mas isoladamente não são suficientes. Nesse contexto, insere-se a interdisciplinaridade.

1 - Interdisciplinaridade: consenso

Já há algum tempo, no entanto, "interdisciplinaridade" tem sido uma palavra-chave na discussão da forma de organização do trabalho escolar ou acadêmico, tendendo a transformar-se em bandeira aglutinadora na busca de uma visão sintética, de uma reconstrução da unidade perdida, da interação e da complementaridade nas ações, envolvendo diferentes disciplinas.

2 - Interdisciplinaridade: obstáculos

A interdisciplinaridade consiste em criar um objeto novo que não pertença a ninguém. (Barthes, 1988) Dessa afirmação surgem duas questões importantes:

a) O confronto de docentes que não consentem em abandonar seus objetos e pontos de vista, ou a fixação de um tema gerador em torno do qual borboletearão as diversas disciplinas pode ser a caracterização mais freqüente, ainda que simplificada, das tentativas de implementação de ações interdisciplinares, e isso parece claramente insuficiente.

b) O fato de que tão logo dois temas estabelecem um mínimo de relações fecundas e promissoras, na própria ante-sala de um trabalho interdisciplinar surge a pretensão de erigir uma nova disciplina, uma nova área do conhecimento, uma nova “ciência”, o que passa a consumir esforços e energias dos “militantes”, engajados na tarefa de estatuir a natureza do novo campo, de caracterizar seu espaço de atuação.

3 - Interdisciplinaridade: sistemas filosóficos

Uma questão central tem permanecido ao largo ou sido insuficientemente explorada quando se analisa a interdisciplinaridade: trata-se do fato de que toda organização disciplinar é resultante de uma reflexão mais abrangente, de natureza epistemológica, no interior de um sistema filosófico que prefigura, em grandes linhas, o tom e a cor de cada componente.

A ordenação comteana - Na concepção comteana da ordenação das Ciências, as seis ciências fundamentais seriam a Matemática, a Astronomia, a Física, a Química, a Biologia e a Sociologia. A classificação comteana é um referencial importante por dois motivos: pelo modo como a ordenação e a valorização das disciplinas são tributárias de um sistema filosófico.

O círculo piagetiano - Na apresentação de sua Epistemologia Genética, Piaget pretende fundar uma teoria do conhecimento científico que conduza “das mais elementares atividades psicofisiológicas do sujeito aos mais altos pensamentos científicos”. Há um ponto de partida, e este é, sintomaticamente, a Matemática e a Lógica, que Piaget tem como inextricavelmente ligadas. Seguem-se a Física, a Biologia, e por último, a Psicologia Experimental e a Sociologia, que são unificadas com o nome de Psicossociologia.

A árvore cartesiana - Descartes concebia alegoricamente o conhecimento como uma grande árvore, com as raízes na Metafísica (englobando o pensamento religioso), tendo como tronco a Física (ou seja, a Filosofia Natural), e sendo formada por múltiplos ramos, como a Astronomia, a Medicina, etc. A Matemática não era considerada um dos ramos do conhecimento, mas a condição de possibilidade do conhecimento, em qualquer ramo, como a seiva que percorre e alimenta todo o organismo representado. À Língua, não era atribuído qualquer papel de relevo na árvore do conhecimento.

Contrapontos a Descartes - O pensamento cartesiano teve grande influência no desenvolvimento científico e, de modo geral, na cultura ocidental, permanecendo como uma referência fundamental em qualquer mapeamento que se intente. Não obstante, nem de longe sua estruturação das ciências pontificou isoladamente. No século 18, Vico e Condillac apontam em direções significativamente distintas, sobretudo no que se refere à compreensão da importância da língua. No mesmo sentido, destaque-se a Enciclopédia, ou Dicionário Raciocinado das Ciências, das Artes e dos Ofícios por uma Sociedade de Letrados, que considera o entendimento constituído por três grandes raízes – memória, razão e imaginação –, situando no cerne de cada uma delas uma disciplina básica: História, Filosofia e Poesia, respectivamente.

Síntese provisória: disciplinas x sistemas - A finalidade única do que foi exposto esgota-se na tentativa de explicitação do fato inicialmente referido: o significado curricular de cada disciplina não pode resultar de uma apreciação isolada de seu conteúdo, mas sim do modo como se articulam as disciplinas em seu conjunto; tal articulação é sempre tributária de uma sistematização filosófica mais abrangente, cujos princípios norteadores é necessário reconhecer.

Conhecimento: construtibilidade - O debate em torno da concepção de conhecimento, da natureza dos processos cognitivos, em busca de uma orientação para a prática docente, apesar de fundamental para a emergência de um trabalho interdisciplinar, tem-se concentrado, nas últimas décadas, em um ponto ilusoriamente importante: a questão da construtibilidade. No entanto, a questão verdadeira a ser discutida é a do modo como o conhecimento se constrói.

Conhecimento: imagens - A concepção de conhecimento costuma estar associada, implícita ou explicitamente, a uma imagem metafórica que, em grande parte, determina o papel das disciplinas e organiza as

ações docentes, como o planejamento, a avaliação. Conhecer estaria associado, então, a encadear, e a cadeia é a imagem forte para o conhecimento que predominará no cenário ocidental: ordem necessária para os estudos, pré-requisitos, seriação, ordenação ou encadeamento linear.

Conhecimento: linearidade - De modo geral, a organização linear perpassa o conjunto das disciplinas escolares, embora seja especialmente aguda no caso da Matemática. E a característica mais marcante de tal organização é a fixação de uma cadeia linear de marcos temáticos que devem ser percorridos seqüencialmente, expressando passos necessários no caminho do que se julga mais simples até o mais complexo. Uma concepção de conhecimento em que tais cadeias lineares sejam substituídas, tanto nas relações interdisciplinares quanto no interior das diversas disciplinas, pela imagem metafórica de uma rede, de uma teia de significações, poderia, a nosso ver, contribuir decisivamente para a viabilização do necessário trabalho interdisciplinar.

Conhecimento: a imagem da rede – Na escola ou na pesquisa, um trabalho interdisciplinar pressupõe a idéia de que conhecer é cada vez mais conhecer o significado em uma rede de significações, com as seguintes características:

1 - “Acentrismo” - Redes de significações não têm um centro ou tem múltiplos centros de interesse. Dependendo dos olhares e dos contextos, o centro pode estar em qualquer parte. É o professor, juntamente com seus alunos, com suas circunstâncias, que elege ou reconhece o centro de interesses e o transforma em instrumento para enredar na teia maior de significações relevantes.

2 - “Metamorfose” ou o permanente estado de atualização – Um significado nunca está definitivamente construído. O feixe de relações que o constitui transforma-se continuamente, incorporando novas relações ou depurando-se de outras, que se tornam menos expressivas.

3 - “Heterogeneidade” - Os nós/significações que compõem a rede são constituídos por relações heterogêneas, quando se pensa na natureza disciplinar das mesmas. Cada feixe envolve naturalmente relações que se situam no âmbito de diferentes disciplinas.

A rede e as disciplinas - Na construção do conhecimento, sempre serão necessários disciplina, ordenação, procedimentos algorítmicos, ainda que tais elementos não bastem, isoladamente ou em conjunto, para compor uma imagem adequada dos processos cognitivos. A escola, nesse sentido, será sempre um espaço propício ao trabalho disciplinar. Entretanto, as tentativas de equacionamento do referido trabalho têm-se concentrado exclusivamente em uma de suas duas e imprescindíveis dimensões: o eixo multidisciplinar/interdisciplinar.

Interdisciplinaridade/transdisciplinaridade - De modo geral, o trabalho na escola é naturalmente multidisciplinar. No entanto, os objetivos próprios de cada disciplina são preservados, conservando-se sua autonomia, seus objetos particulares, sendo tênues as articulações entre as mesmas.

No eixo multi/interdisciplinar, as unidades disciplinares são, portanto, mantidas, tanto no que se refere aos métodos quanto aos objetos, sendo a horizontalidade a característica básica das relações estabelecidas.

No eixo intra/transdisciplinar, a característica básica das relações estabelecidas é a verticalidade. Na intradisciplinaridade, as progressivas particularizações do objeto de uma disciplina dão origem a uma ou mais subdisciplinas, que não chegam verdadeiramente a deter uma autonomia nem no que se refere ao método nem quanto ao objeto. No caso da transdisciplinaridade, a constituição de um novo objeto dá-se em um movimento ascendente, de generalização.

Transdisciplinaridade: pessoas - a organização do trabalho escolar, as pessoas, e não os objetos ou os objetivos disciplinares deveriam estar no centro das atenções. É preciso ir além das disciplinas, situando o conhecimento a serviço dos projetos das pessoas. A função precípua da escola básica é a formação da cidadania e não a formação de especialistas em qualquer das disciplinas. Na escola básica, portanto, nenhum conhecimento deveria justificar-se como um fim em si mesmo: as pessoas é que contam, com seus anseios, com a diversidade de seus projetos.

Conhecimento: a dimensão tácita - A relação entre o conhecimento focal, que se pode explicitar, e o conhecimento subsidiário, ou tácito, que subjaz em qualquer tema não é a mesma que existe entre o que

se conhece conscientemente e o que se tem registrado, de alguma forma, no inconsciente. Nesse contexto, ao se pretender que todo conhecimento deve estar a serviço das pessoas, de seus projetos, de seus interesses como cidadãos, é fundamental, portanto, uma reconfiguração dos instrumentos de avaliação, buscando-se canais adequados para a emergência, em cada pessoa, do conhecimento tácito que subjaz. O deslocamento das atenções dos conteúdos disciplinares para as competências pessoais constitui um passo decisivo nesse sentido.

A mediação das competências - disciplina e competência não disputam o mesmo espaço. Se o quadro de disciplinas representa um mapeamento do conhecimento em sua dimensão explícita ou explicitável, um espectro de competências, além de situar-se no caminho da articulação entre o conhecimento e a inteligência, constitui uma tentativa de compreensão do modo como o conhecimento explícito enraiza-se no tácito. Tal enraizamento tem o significado de uma inserção do conhecimento disciplinar em um contexto mais amplo, em uma realidade plena de vivências, sendo propriamente caracterizado como uma “contextuação”.

Síntese: da interdisciplinaridade à contextuação – 1) O conhecimento precisa estar a serviço a inteligência, e a transdisciplinaridade passa a significar o deslocamento do foco da atenções dos conteúdos disciplinares para os projetos das pessoas. **2)** É necessário repensar-se a própria concepção de conhecimento, incrementando-se a importância da imagem do mesmo como uma rede de significações, em contraposição e complementação à imagem cartesiana do encadeamento, predominante no pensamento ocidental. **3)** A construção dos significados constitui-se por meio do aproveitamento e da incorporação de relações vivenciadas e valorizadas no contexto em que se originam, na trama de relações em que a realidade é tecida; em outras palavras, trata-se de uma contextuação.

Síntese elaborada por Eliane Aguiar, bacharel em Letras (Linguística e Português) e doutoranda em Educação FEUSP

SME-SP - CADERNO DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS DAS TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO, 2006

Uma escrita em muitas mãos. O caderno de Tecnologias faz parte do programa e portal educativo EducaRede (www.educarede.org.br), aberto e gratuito, do grupo Telefônica e vem sendo elaborado e melhorado desde 2002, quando de seu lançamento. Com intercâmbio de idéias e ações entre professores e alunos de São Paulo (inicialmente) e outros países (Argentina, Chile, Espanha e Peru), as atividades foram testadas, relatadas e avaliadas e a experiência sistematizada em livros disponíveis no portal. Esse caderno é fruto de trabalho conjunto entre educadores, representantes de 13 coordenadorias de Educação e professores orientadores de informática educativo (POIE), elaborado a partir da vivência nas escolas, reflexões sobre a prática, consenso sobre princípios e caminhos. Múltiplos cenários foram necessários: momentos presenciais e coletivos, momentos de produção solitária, momentos de troca, discussão e reflexão na Comunidade Virtual, e muito trabalho na Oficina de Criação, ambas ferramentas do Portal EducaRede.

A escola na era da comunicação. Não há mais como negar que as tecnologias da informação e da comunicação revolucionaram as tradicionais formas de circulação social dos textos verbais e não verbais. Diante disso, demandas são colocadas ao processo ensino e aprendizagem, que envolvem as questões de como utilizar essas diferentes linguagens midiáticas na escola de forma a potencializar a construção de saberes significativos para a atuação dos alunos no mundo hoje. Idéias e concepções educativas são reveladas na organização de espaços e tempos escolares, na disposição de materiais e mobiliários, no acolhimento e socialização dos equipamentos. Da mesma forma, o pensamento sobre o lugar que as tecnologias e as novas linguagens de comunicação ocupam na escola é evidenciado no cotidiano das atividades pedagógicas.

Crianças, jovens e adultos são atraídos pelo universo midiático onde diferentes linguagens circulam. A televisão, o rádio, o vídeo, a mídia impressa, imagens, a hipermídia e a Internet podem se constituir em excelentes recursos mobilizadores para o desenvolvimento das competências leitora e escritora e práticas

protagonistas. Criar espaços de participação interativa e construção coletiva de projetos com o uso dessas novas formas de linguagem e estabelecer diálogo entre elas é o grande desafio.

(Este Caderno de Orientações Didáticas contribui para:

a) o desenvolvimento de ações que articulem o **projeto pedagógico**;

b) a construção do **currículo**;

c) a **aprendizagem de conteúdos necessários** para o manuseio e utilização de ferramentas e recursos tecnológicos, visando à formação de usuários competentes e autônomos.

Constitui-se, portanto, em um referencial prático-metodológico que busca o planejamento, a elaboração do plano de aula, o registro, a avaliação pautada nos objetivos propostos em cada atividade e nas etapas a serem desenvolvidas que considerem o :

ANTES: o que o aluno já sabe sobre o tema e recursos a serem utilizados,

DURANTE: as ações a serem realizadas que atendam aos objetivos propostos ,

DEPOIS: a avaliação das aprendizagens tanto em relação aos conteúdos quanto às habilidades desenvolvidas no manuseio dos recursos tecnológicos.

Educação e Internet. *“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.*(Paulo Freire). Com essa frase, o educador Paulo Freire enfatiza que o processo de ensinar e aprender pressupõe a existência de encontros, ou seja, relações de comunicação. É um atributo humano produzir e transmitir conhecimento com autonomia. As mudanças de estrutura e funcionamento da sociedade desencadeadas pelas inovações das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs ou Internet, TV, rádio, mídia impressa, celulares e outras) podem oferecer elementos para enriquecer esse encontro fundamental entre quem aprende e quem ensina. Se utilizados pedagogicamente, ambientes e recursos *online* possibilitam que a atividade reflexiva, a atitude crítica, a capacidade decisória e a conquista da autonomia sejam práticas sempre privilegiadas.

A Escola, em sua função social, incorporou a demanda da inclusão digital. Responsável pela transmissão sistematizada dos conhecimentos, agora cabe a ela também favorecer o acesso e a apropriação de códigos e linguagens próprias da era digital, incluindo a Internet. O potencial comunicativo da Internet precisa ser explorado, no sentido de fortalecer uma prática pedagógica dialogada, que negocia sentidos, que escuta e dá voz aos atores envolvidos no processo, criando oportunidades para o trabalho em rede e para o desenvolvimento da capacidade de cooperar, aprender, acessar e produzir conhecimento. O estabelecimento de relações é parte fundamental no processo de ensino e aprendizagem e a Internet, por suas características, potencializa isso. É um aprender em rede, que supõe conectividade, companheirismo, solidariedade. Na internet, os saberes individuais podem ser valorizados e contribuir com construções coletivas, em novas possibilidades educacionais, novos processos, novas estruturas, estimulantes, provocativas e facilitadoras. Não é necessário nenhum recurso tecnológico digital para dar consistência a uma ação educacional, mas, para utilizá-lo, é necessário planejar e desenvolver uma aprendizagem no âmbito do letramento digital.

A incorporação das inovações tecnológicas só tem sentido se contribuir para a qualidade do ensino. A simples presença de novas tecnologias na escola não é, por si só, garantia de maior qualidade da educação, pois a aparente modernidade pode mascarar um ensino tradicional baseado na recepção e na memorização de informações.

A inserção da Internet no cotidiano escolar é eficiente quando consegue promover atividades na forma de PROJETOS, que façam sentido para o educador e o aluno, a partir de uma proposta que vai além da sala de aula, integrando outros espaços de aprendizagem que estejam dentro – como a sala de Informática – ou fora da escola – como o museu histórico da cidade, por exemplo. O uso da Internet na educação potencializa o alcance da atividade pedagógica, proporcionando aprendizagens específicas no âmbito do letramento digital que podem ser sintetizadas em três aspectos:

Aprender a pesquisar - Diante de uma grande quantidade de informações veiculadas na Internet, é preciso formar o leitor para selecioná-las. Que sites trazem informações mais confiáveis? Quais conteúdos de domínio público podem ser usados sem problemas de direitos autorais? Que locais na rede oferecem informações qualificadas? Essas são algumas das questões que podem nortear o trabalho com leitura crítica de conteúdos da Internet, para possibilitar que o aluno desenvolva sua capacidade de seleção de informações. Esse trabalho envolve processos tais como levantamento de hipóteses, análise, comparação e síntese, além de habilidades para leitura de textos não-lineares e aqueles que se articulam também com imagem, áudio e vídeo.

Aprender a publicar conteúdos - a facilidade de publicação e difusão de qualquer tipo de conteúdo (texto, imagem, áudio ou vídeo) na Internet contribui para o desenvolvimento de projetos pedagógicos em que professores e alunos produzam trabalhos que os qualifiquem como autores, e não como meros consumidores de informação. Contudo, a publicação de conteúdos na Internet escapa à avaliação e ao controle de

qualidade. As pessoas podem publicar o que quiserem e deixar disponível para qualquer um ler e decidir individualmente sobre sua qualidade. Para assegurar qualidade é necessário orientar os alunos a planejar o que será divulgado, definir tamanhos e tipos de documentos, a navegação entre eles, num trabalho que envolve produção e edição de informações.

Aprender a comunicar-se digitalmente - Ambientes interativos como fóruns, salas de bate-papo e listas de discussão são os mais populares na Internet e têm a finalidade de colocar grupos de pessoas em comunicação. Do ponto de vista da educação, representam uma oportunidade para os professores trabalharem habilidades de comunicação e expressão e suas particularidades no meio digital com seus alunos. Além disso, possibilitam a realização de trabalhos colaborativos, intercâmbios, debates, grupos de estudos, entrevistas etc.

Tais aprendizagens potencializam o letramento dos alunos, uma vez que desenvolvem habilidades de leitura e escrita com um sentido social. Pode-se dizer que ao letramento propriamente dito tem-se incorporada uma nova dimensão, que é a do letramento digital. Nem sempre é possível trabalhar os três aspectos concomitantemente, mas, ao fazer uso da Internet, um deles certamente será envolvido.

Leitura e escrita no contexto digital – o acesso às TICs é, hoje, imprescindível para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Não se trata somente de mudar de caneta tinteiro para esferográfica, como aconteceu no passado, ou trocar o teclado da máquina de escrever pelo do computador. Trata-se de ter acesso a uma grande quantidade de informações e de oportunidades de comunicação, sem as quais fica difícil formar o cidadão contemporâneo. Como em outros espaços letrados, o leitor/escritor do mundo digital necessita desenvolver competências leitoras e escritoras específicas, significativas nessa forma de comunicação. No caso da leitura, por exemplo, o hipertexto, que é uma característica fundamental da Internet, exige do leitor maior habilidade de antecipação do tema ou idéia principal a partir de elementos como título e subtítulo, de imagens e saliências gráficas. Exige, também, maior facilidade de buscar informações complementares ao texto principal ou de estabelecer rápidas relações entre textos, navegando de um link a outro. Ainda é necessário que o leitor do hipertexto desenvolva maior capacidade para avaliar criticamente as informações encontradas e para saber identificar fontes mais confiáveis entre as inúmeras que a ele se apresentam. No caso da escrita, há dois aspectos importantes, relacionados com as condições em que ela é produzida:

Numa ferramenta de comunicação **assíncrona**, como um Fórum, os participantes não precisam estar conectados ao mesmo tempo para que haja interação. O processo de reflexão e de aprofundamento da escrita pode ser melhorado devido aos recursos de registro do meio digital, tais como facilidade de apagar erros e inconveniências e possibilidade de armazenar o histórico da produção, ações mais difíceis de serem realizadas no papel.

As ferramentas **síncronas**, como o *chat* (“bate-papo”), permitem conversas via Internet em tempo real, ou seja, mensagens escritas são lidas e trocadas instantaneamente. Nestas, as novas condições de produção de texto impõem configurações próprias à escrita na tela, conhecida como “internetês”, uma forma de expressão resumida e condensada. A necessidade de resumir o que se escreve, de condensar informações e até de simplificar a ortografia são decorrências da relação tempo-espço própria da internet, que força esse procedimento.

Muitos adultos, sobretudo os mais preocupados com a defesa da língua enquanto sistema fixo de normas e regras, assustam-se com essas novas formas de produção. No entanto, se essas comunicações forem consideradas como contingência da língua viva, que possui aspectos que nascem, crescem e morrem como tudo que é vivo, fica mais compreensível aceitar as mudanças contínuas e trabalhar com elas. Nesse sentido, é importante lembrar que, ao longo de sua história, a humanidade inventou diferentes formas de escrita nos diferentes tempos e espaços. Há mudanças evidentes pelas quais as línguas vivas passam, como a incorporação de muitas palavras e formas de expressão estrangeiras, resultado das comunicações entre povos em todos os tempos da história. Além disso, é importante observar as mudanças ao longo do tempo, numa mesma língua, como p. ex. de “pharmacia” a “farmácia”. Assim, em vez de condenar *a priori* as novas formas de comunicação que o uso do computador e da Internet trouxeram, torna-se muito mais educativo compreendê-las e aproveitar os benefícios que delas se pode extrair.

Outra vantagem a ser considerada é que a Internet facilita a publicação e distribuição de conteúdos. Qualquer pessoa, com acesso e habilidades básicas no uso do navegador, pode publicar textos, imagens, vídeos e áudios. Isso pode estimular a produção dos alunos e, diante disso, é papel do professor garantir que o aluno, ao mesmo tempo, possa se comunicar com outros da mesma idade, do mesmo grupo social, desse jeito particular e novo, e compreenda que, para se comunicar mais amplamente, precisa usar as normas da língua oficial.

Para tanto, além de possibilitar ocasiões para comunicação síncrona em que a linguagem usada é naturalmente mais informal, é importante também garantir atividades de produção de texto no meio digital que mostrem ao aluno a importância do uso da norma culta para se fazer entender, como numa situação em que

ele tenha de escrever um e-mail de solicitação para a diretora da escola, ou elaborar um currículo para tentar conseguir um trabalho, ou, ainda, publicar um texto num jornal virtual, por exemplo.

Ao planejar suas aulas, o professor, como mediador, precisa considerar as características particulares da leitura e da escrita na Internet. Para que seu trabalho de mediação seja bem-sucedido, é importante que o professor também seja um leitor/autor familiarizado com o mundo digital. Se ele estiver acostumado apenas a ler no impresso, terá dificuldade em entender o hipertexto e assim ajudar o aluno a se apropriar das possibilidades desse tipo de leitura. Se ele estiver habituado a escrever apenas no papel, não saberá utilizar os recursos disponíveis nos processadores de texto e na busca de informações na Internet que podem e devem sustentar o conteúdo das produções escritas.

Planejar faz diferença. O planejamento de ensino, baseado no projeto da escola é o orientador do trabalho de sala de aula. Como em todas as áreas, também as ações de Informática Educativa devem ser planejadas, com objetivos, prazos, etapas, coerência entre as atividades e aprendizagens e instrumentos de avaliação. Os problemas e temas dos projetos podem vir do professor, dos alunos ou do próprio contexto social, ou por combinações desses elementos. O importante é que seja significativo.

Primeiro é importante saber o que os alunos já sabem e o que desejam saber a respeito do tema. Nesse momento também se define a forma de apresentação do produto final. *Segundo*, a elaboração em si, a partir de pesquisas, entrevistas, debates e outras estratégias, levantando e sistematizando informações e produzindo. *Terceiro*, a produção individual ou coletiva é socializada, podendo-se sintetizar conceitos, procedimentos, atitudes e novos problemas.

Uma das dificuldades do planejamento é lidar com a diversidade, ou seja, planejar levando em conta *todos os alunos* da sala, pois os ritmos e atenções necessárias são diferentes. Por isso é importante prever atividades diferentes que possam ser feitas simultâneas, por diferentes alunos, evitando que os mais rápidos fiquem ociosos. No decorrer do desenvolvimento do trabalho, o planejamento permite ao professor verificar se atingiu os objetivos pré-estabelecidos ou não. Assim, percebendo a necessidade de mudança, pode replanear suas ações conforme as demandas da classe. Isso significa dizer que todo planejamento deve ser flexível e elaborado, ou reelaborado, de acordo com as necessidades do grupo ou comunidade.

O registro do planejamento organiza e permite sua execução, mas a prática de registrar não deve se limitar a ele. Registrar o processo do trabalho permite apresentar, explicar, justificar, interpretar, descrever e questionar ações. É um momento especial de reflexão e filtro sobre tudo o que é vivenciado no grupo, é a partir dele que se podem perceber os limites, as potencialidades de cada um e do grupo, os saberes que contribuem, as socializações que fortalecem.

Além do planejamento dos projetos e atividades com os alunos, deve-se organizar também a dinâmica do espaço de trabalho. Nas reuniões de início de ano é que se insere o laboratório de informática na vida da escola, com seu planejamento, sua agenda e planos de ação.

A organização do espaço do laboratório deve ser pensada de forma a possibilitar um trabalho pedagógico e não apenas informático. Esse é o conceito de arquitetura cognitiva, que enfatiza a criação de ambientes que ajudem as pessoas a pensar, aumentando a produtividade. Isso significa, entre outros, cuidar dos mobiliários – flexíveis e ergonômicos, de máquinas em rede, de iluminação e ventilação adequadas, com fios embutidos e não aparentes,

Para trabalhar com a informática no plano de aula, porém, é preciso, primeiro, um diagnóstico dos próprios educadores, que meça a experiência, os hábitos e as habilidades destes, quanto ao uso da internet e da informática em sua vida pessoal e na escola. A partir daí, pode-se trazer todos ao mesmo nível básico, completando-se com cursos ou dando acesso para que todos possam incorporar em seus planejamentos. Quando o professor conhece e utiliza as ferramentas de TIC, é mais fácil o aluno adaptar-se a ela. Além disso, quem está mais familiarizado contribui com os responsáveis pelos laboratórios de forma diferenciada, trocando experiências entre si e com os colegas.

Como a maioria das escolas, hoje, possui laboratório, mas nem sempre há condições de colocar um aluno por computador, o professor pode (e deve) encontrar formas de contornar esse problema: organizando o espaço (com midiateca, livros, revistas, periódicos, TV, etc), a dinâmica (agrupando os alunos por habilidades e níveis destas ou por tarefas a desempenhar), o tempo (separar duas aulas para as atividades), o tipo de atividade (o ideal é estar ligada a um projeto interdisciplinar), os acessórios de aula (quadro, TVs, telas, etc)

O documento, em seguida, apresenta uma série de propostas de atividades, sempre com a mesma estrutura: Justificativa, Público-alvo, Objetivos, Recursos Necessários, Programas utilizados, Metodologia (seguin-

do o padrão apresentado Antes – saber o que já sabem e o que querem saber, Durante – elaboração de roteiro de ação e produção propriamente dita e Depois – apresentação e socialização da produção), Avaliação, Desdobramentos da proposta (ou atividades e projetos que podem complementar a atividade e inserir em novos contextos de aprendizagem) e dicas (de fontes, de recursos, de experiências).

Listamos a seguir as atividades propostas no documento, sugerindo a consulta direta ao material eletrônico para os que quiserem se aprofundar em alguma atividade específica.

- Animando a Imaginação: utilizando recursos de Animação – Ciclo I e II do Ensino Fundamental
- Artistas Digitais: criação de desenhos - 1º e 2º anos do Ciclo I do Ensino Fundamental
- Aviso aos Navegantes – 1º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental
- Brinco, logo aprendo – o uso educativo de jogos - 1º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental
- Como Usar a webcam – 4º ano do Ciclo I e todos os anos do Ciclo II do Ensino Fundamental
- Controle de Qualidade – como avaliar sites para pesquisa – Ciclo I e II do EF e Ensino Médio
- Escrita no Teclado – explorando o processador de textos - Ciclo I e II do EF, Ensino Médio e EJA
- Gire o mundo num clique – navegando pelo Google Earth - 4º ano do Ciclo I e todos os anos do Ciclo II do Ensino Fundamental
- Hora da conversa – bate-papo virtual na escola - Ciclo I e II do EF, Ensino Médio e EJA
- Janelas Abertas – facilitando a reescrita de textos - Ciclo I e II do EF, Ensino Médio e EJA
- Mapas Conceituais: representando e organizando o conhecimento - Ciclo II do Ensino Fundamental
- Mensagem para você: aprendendo a utilizar o e-mail - Ciclo I e II do EF, Ensino Médio e EJA
- Meu cadastro na Internet: preenchimento de formulários - Ciclo I e II do EF, Ensino Médio e EJA
- Nas ondas do rádio : produção de um programa na web – 2º ano do Ciclo II do Ensino Fundamental
- No mundo dos blogs: o diário virtual na escola – 4º ano do Ciclo I, Ciclo II do EF e Ensino Médio
- Objetos criam vida na HQ: produção no computador – 3º e 4º ano do Ciclo I, Ciclo II do EF, Ensino Médio e EJA
- Pelas tabelas: trabalhando com planilhas eletrônicas – Ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio
- Pequenas atividades... Grandes aprendizagens I**
- Gravador de Som – 1º e 2º anos do Ciclo I do EF e EJA
- Mobilizando Hipóteses de Escrita - 1º e 2º anos do Ciclo I do EF e EJA
- Tela Mosaico - 1º e 2º anos do Ciclo I do EF e EJA
- Digitar e Formatar - 1º e 2º anos do Ciclo I do EF e EJA
- Dúvidas? A internet responde - Ciclo II do EF, Ensino Médio e EJA
- Elaborando Manchetes - 3º e 4º anos do Ciclo I e Ciclo II do EF, Ensino Médio e EJA
- Cruzadinhas no Word – Ciclo I do Ensino Fundamental
- Um bilhete muito estranho – Pré-silábicos e silábicos alfabéticos sem segmentação
- Pequenas atividades... Grandes aprendizagens II**
- Quem é Quem - Ciclo I do Ensino Fundamental
- Criando Diagramas - Ciclo I do Ensino Fundamental
- Interpretação de Gráficos - Ciclo I do Ensino Fundamental
- Produzindo texto com GIF - 1º e 2º anos do Ciclo I do EF
- Árvore Genealógica - Ciclo I do Ensino Fundamental
- Por trás das teclas: criação de dicionário virtual – 1º e 2º anos do Ciclo I do Ensino Fundamental
- Procurar, encontrar, escolher: seleção de informação – Ciclos I e II do Ensino Fundamental
- Quem sou eu: elaboração de currículo – 3º e 4º anos do Ciclo II do Ensino Fundamental e EJA
- Relacionando sentidos: proposta de trabalho com hiperlinks – 3º e 4º anos do Ciclo I do Ensino Fundamental
- Tão longe, tão perto: intercâmbio virtual de escolas – Ciclos I e II do EF, Ensino Médio e EJA
- Telejornal digital: o aluno como produtor de informação – 4º ano do Ciclo II do Ensino Fundamental
- Webinvestigação: explorando sites de busca – 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental II

Elaborado por Antonio Carlos Berardi Junior – Mestre em Comunicação e Educação e palestrante da Ecoplan.